

ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ
THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

EKEV ACADEMY JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ
SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES

DergiPark
AKADEMİK


TUBİTAK
ULAKBİM


Türkiye Diyanet Vakfı
İslâm Araştırmaları Merkezi


akademia sosyal bilimler indeksi

Yıl
Year **27**

Sayı
Number **96**

2023

96. Sayı Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ali Rıza Gökbunar / Manisa Celal Bayar Üniv.

Prof. Dr. Aydın Kayabaşı / Dumlupınar Üniv.

Prof. Dr. Ayşe Emel Önal / İstanbul Üniv.

Prof. Dr. Bahadır Özgür Güler / Karadeniz Teknik Üniv.

Prof. Dr. Cevdet Epçacan / Siirt Üniv.

Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu / İnönü Üniv.

Prof. Dr. Fikret Gülaçtı / Erzincan Binali Yıldırım Üniv.

Prof. Dr. Hüseyin Ali Kutlu / Atatürk Üniv.

Prof. Dr. Mehmet Yılmaz / Gazi Üniv.

Doç. Dr. Adem Peker / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Ali Fuat Yeniçerioğlu / Kocaeli Üniv.

Doç. Dr. Çetin Tan / Fırat Üniv.

Doç. Dr. Çiğdem Eda Angı / Niğde Ömer Halisdemir Üniv.

Doç. Dr. Gülçin Güven / Marmara Üniv.

Doç. Dr. Güler Ferhan Ünal Uyar / Akdeniz Üniv.

Doç. Dr. Hazan Kurtaslan / Akdeniz Üniv.

Doç. Dr. Mehmet Ferruh Haşiloğlu / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Muhammet Çankaya / Hitit Üniv.

Doç. Dr. Münevver Subaşı / Hatay Mustafa Kemal Üniv.

Doç. Dr. Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara /Çukurova Üniv.

Doç. Dr. Rasim Tösten / Siirt Üniv.

Doç. Dr. Salih Gülen / Muş Alparslan Üniv.

Doç. Dr. Salih Yıldız / Gümüşhane Üniv.

Doç. Dr. Serhat Erdem / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Şule Fırat Durdukoca / Kafkas Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Alaattin Ciminli /Erzincan Binali Yıldırım Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Kalyon / Trabzon Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Nilüfer Umar / Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Deniz Günaydın /Konya Gıda ve Tarım Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Didem Güven / Kütahya Dumlupınar Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Emrah Kultas / Van Yüzüncü Yıl Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Ersin Nail Sağdıç / Kütahya Dumlupınar Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Eriş / Harran Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Erişen / Tokat Gazi Osmanpaşa Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Melek İpek / İstanbul Aydın Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Musa Eroğlu / Mersin Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Nüket Afat / İstanbul Sabahattin Zaim Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Oylum Çavdar / Muş Alparslan Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye Beyza Abay Alyüz / Sağlık Bilimleri Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Zehra Sedef Korkmaz / Artvin Çoruh Üniv.

EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal
Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science
(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)

pISSN: 1301-6229

eISSN:2148-0710

Yıl: 27, Sayı: 96, 2023

Year: 27, Number: 96, 2023

Sahibi/Owner

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yayın M¼d¼r¼/Legal Representative

Mehmet Ali GEDİK

T¼rkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction

EKEV Akademi Dergisi

Edit¼r/Editor in Chief

Prof. Dr. Abdulkhak Halim ULAŞ- Atat¼rk niversitesi

Alan Edit¼rleri

İlahiyat Alan Edit¼r¼

Prof. Dr. İshak ZGEL - S¼leyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Alan Edit¼r¼

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eyl¼l niversitesi

İngilizce Alan Edit¼r¼

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atat¼rk niversitesi

T¼rkçe Eğitimi Alan Edit¼r¼

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Editörü

Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN - Siirt Üniversitesi

Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

Tarih Eğitimi Alan Editörü

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alan Editörü

Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

Güzel Sanatlar Alan Editörü

Prof. Dr. Yunus BERKLİ

Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Editörü

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

Yazım Editörleri

Esra ER

Elif AKAN

Editör Yardımcıları

Naif KARDAŞ

Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah AYDINLI - Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

Yayın Koordinatörü

Elif AKAN

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Yazışma Adresi/ Correspondence Address

EKEV Akademi Dergisi

e-posta:dergi@ekevakademi.org / ekevakademidergisi2020@gmail.com

web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

Dizgi/Typed by

Elif AKAN

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- 1 **Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” İle İlgili Düşüncelerini İncelemek:** *Aytekin KARBEYAZ-Mine BAYAR*
- 26 **Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çevrim İçi Psikolojik Danışmanın Sağlık Kaygısını Nasıl Etkilediğine İlişkin Danışan Görüşleri:** *Burak AYDIN*
- 41 **Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Covid-19 Korkusu ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:** *Cahit NURİ- Ferah İNSAN*
- 62 **Çevresel Belirsizlik Algısı ve Yönetim Muhasebesi İlişkisi: Kars İli Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama:** *Emre HORASAN- Emel KILIÇBEY*
- 78 **Okul Yönetimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlere Yönelik Nitel Bir Araştırma (2018-2022):** *Gökhan AKGÜN- Halil İbrahim ÖZMEN*
- 94 **Sağlık Kuruluşlarında Maliyet Analizi: Bir Üniversite Hastanesi Acil Servis Uygulaması:** *Hakan GÜVENER- Emine AYHAN*
- 105 **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzman Öğretmen ve Başöğretmen Videoları Hakkındaki Görüşleri:** *Hasan BAKIRCI- Nurgül ERDOĞAN- Kelimetullah GEÇER*
- 120 **Sınıf Öğretmenlerinin Mobbing Algısı:** *Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR- Esra KULOĞLU*
- 141 **Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulama Dersine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi:** *Mehmet DURAK- İzzet YÜCETOKER*
- 155 **Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin İrrasyonel Sayılara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma:** *Mustafa OBAY- Lokman IRMAK*
- 174 **Grafik Tasarım Bölümü Öğrencilerinin Yapay Zekâya Yönelik Tutumları (Tokat İli Örneği):** *Özlem KUM*
- 182 **İktisat Bölümü Öğrencilerinin Vergi Bilinç ve Vergi Ahlak Düzeyleri: Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma:** *Özlem SÖKMEN GÜRÇAM- Ahmet TEKİN- Ayşenur ÇIRAK*
- 199 **Öğretmen Adaylarının Stem Farkındalık ve Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:** *Pelin YILDIRIM-Kemal DOYMUŞ*
- 220 **Sağlığı Geliştirici ve Koruyucu Davranışların Yaşam Doyumuna Etkisi:** *Ramazan KIRAÇ*
- 229 **Toplumumuzun Engelli Bireylere Yönelik Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi:** *Seher Ersoy Quadir- E. Gülriz Akaroğlu- Esmâ Tıǧlı*
- 247 **Who Should Teach English to Young Learners: Pre-Service Classroom Teachers’ Voices:** *Serdar TEKİN*
- 260 **The Mediatory Role of Self-Esteem in the Effect of Learned Helplessness on Future Anxiety: A Research on Faculty of Health Science:** *Sevda DEMİR*
- 279 **Çok Kanallı Entegrasyon Bağlamında Omni-Kanal Perakendeciliği: Literatür Taraması:** *Seyda Fatih HARMANDAROĞLU- Remzi ALTUNIŞIK*
- 302 **Gençliğin Evlilik İnşası: Karma Bir Araştırma:** *Yahya AKTU*



ÖĞRETMENLERİN MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI “5 MİLYON ÖĞRENCİYE ÜCRETSİZ YEMEK PROJESİ” İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİ İNCELEMEK

Aytekin KARBEYAZ* -Mine BAYAR**

Öz

Küreselleşen dünyada sosyal dengesizlik toplumlar ve ülkeler arasında sosyo-ekonomik açıdan ciddi farklara neden olmuştur. Bu sosyal dengesizliğin göstergelerinden birisi de aile gelirindeki adaletsizliktir. Bu gelir dağılımındaki adaletsizlik öğrencilerin okul hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü öğrenci, aile gelirinine göre beslenmekte, giyinmekte ve yaşamaktadır. Bu çalışmada amaç, sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” ile ilgili düşüncelerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırmaya kriter örneklem seçme yöntemine göre belirlenen 13 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler NVivo 9.2 bilgisayar paket programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Buna göre; projenin öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağladığı, yapılan yemeklerin öğrencilerin iştahını arttırdığı, projenin öğrencilere dengeli beslenme alışkanlığını kazandırdığı, yemek yerken öğrenciler arasında iletişimin arttığı ve öğrencilerin mutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlara karşın; proje ile ilgili personel eksikliğinin olduğu, bazı okullarda yemekhanelerin bulunmadığı, okula gelen ödeneklerin harcanması konusunda okul idarelerinin yeterince bilgi sahibi olmadığı, bazı yemeklerin öğrenciler tarafından sevilmediği ve proje ile ilgili denetim eksikliğinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çözüm olarak okullara yemekhanelerin yapılması ve hâlihazırda bulunan alanların yemekhane olarak öğrenci özelliklerine göre dizayn edilmesi gerektiği, okullara personel istihdam edilmesi gerektiği ve ihalelerin üst kurumlarca yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ücretsiz yemek, Sınıf öğretmeni, Fırsat eşitliği, Katkı, Başarı, Eğitim politikaları.

Examining Teachers' Thoughts About the Ministry of National Education's "Free Meal Project for 5 Million Students"

Abstract

In a globalizing world, social imbalance has led to significant socio-economic differences between societies and countries. One of the indicators of this social imbalance is inequality in family income. This inequitable distribution of income has a negative impact on students' school life. Because students are fed, clothed and live according to their family income. The aim of this study is to examine the opinions of classroom teachers about the Ministry of National Education's "Free Meal Project for 5 Million Students". The research was designed according to the case study within the qualitative research approach. Thirteen classroom teachers who were selected according to the criterion sampling method participated in the study. The data in the study were obtained using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained from the research were interpreted by content analysis method using NVivo 9.2 computer package program. Accordingly, it was revealed that the project provided equal opportunities among students, the meals increased the appetite of the students, the project provided students with the habit of eating a balanced diet, communication between the students increased while eating, and the students were happy. On the other hand, it was revealed that there was a lack of personnel related to the project, some schools did not have cafeterias, school administrations were not sufficiently informed about the spending of school funds, some meals were not liked by students and there was a lack of supervision related to the project. As a solution, it was revealed that cafeterias should be built in schools

* Dr., Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü, aytekinkarbeyaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1483-5581>

** Dr., Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, minebayar0815@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3902-4398>

and existing areas should be designed as cafeterias according to the characteristics of students, personnel should be employed in schools and tenders should be made by higher institutions. Various suggestions were made according to the results obtained.

Keywords: Free meals, Classroom teacher, Equal opportunities, Contribution, Success, Education policies.

1. Giriş

Sürekli bir yarışım olduğu günümüzde ülkelerin her zaman daha ileriye ulaşma çabası vazgeçilmezdir. Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler açısından düşünüldüğünde teknolojik gelişimden toplumsal gelişime kadar bu durum daha ön plana çıkmaktadır. Bunun sağlayıcısı olan kurumlar ise okullardır. Dolayısıyla Türkiye'nin de dâhil bu ülkeler sürekli en iyiyi bulma çabası içerisinde. İster okul öncesi olsun ister üniversite olsun, okullarda eğitim gören öğrencilerin en iyi şartlarda hem toplumsal açıdan hem de dünya ile yarışabilecek nitelikte pozitif ilimlerle ve çeşitli beceriler ile donatılması istenmektedir. Çünkü çocuk içinde bulunduğu toplumun bir parçasıdır. Okul ve toplum arasındaki etkileşim sadece okul-öğrenci arasındaki ilişki olarak değil toplumun genelini ilgilendiren bir ilişki olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Ağırkan, 2022). Dolayısıyla bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin geleceği olan çocukların şekillendirilmesinde kilit bir role sahiptir. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bu durumun öneminin farkında olarak okulların hem teknolojik açıdan donatılması, hem de öğrenci boyutunda öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik ciddi yatırımlar gerçekleştirmiştir. Türkiye, sosyal devlet anlayışı doğrultusunda okul olmayan bölgelerde taşınabilir eğitim, ücretsiz olarak pansiyonda kalma, ücretsiz ders kitabı dağıtılması gibi birçok alanda öğrenci ve aileleri desteklemektedir. Tüm alanlarını piyasaya açan ve kamu yararı düşüncesini doğru bulmayan ülkelerde de devlet eğitim ve sağlık gibi alanlarda etkili olmakta ve bu alanları desteklemektedir (Candaş vd., 2011). Eğitimde çağa ayak uydurabilen öğrenci profillerinin yetiştirilmesi kapsamlı ve iyi planlanmış adımların doğru zamanda ve doğru bir şekilde atılmasıyla meydana gelmektedir (Ağırkan, 2022). Eğitim ve öğretimin odak noktası olan öğrenci için öğretim programlarında yer alan kazanımların en iyi şekilde kazandırılması çabası eğitimciler açısından zorlayıcıdır. Okulun fiziki yapısı, sınıfın sıcaklığı ve öğrencinin okula aç gelmesi gibi etkenler öğrencinin psikolojik yapısını doğrudan etkilemektedir. Bilhassa ilkokul çağındaki çocuklar; gelişim özelliği açısından çok hareketli ve etrafta bulunan değişkenlerden çok çabuk etkilenebilen bir yapıdadır. Bu değişkenlerden birisi de öğrencilerin okullardaki beslenme ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyacın farkında olan ülkeler okullarda verilen ücretsiz yemeği desteklemektedirler. Dünya Gıda Programının 2022 raporuna göre; Kuzey Amerika'da 29 milyon, Latin Amerika ve Karayipler'de 80 milyon, Ortadoğu ve Kuzey Afrika'da 19 milyon, Avrupa ve Merkezi Asya'da 55 milyon, Sahra Altı Afrika'da 53 milyon, Güney Asya'da 125 milyon ve Doğu Asya ve Pasifikler'de 57 milyon olmak üzere toplamda 418 milyon öğrenci okul yemeğinden yararlanmaktadır (World Food Program [WFP], 2023).

1.1. "5" Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi

İnsanın doğası gereği fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme şeklinde 5 temel ihtiyacı bulunmaktadır (Maslow, 1943). Bu temel doyumlara dayalı çeşitli koşulları elde etme ya da bu doyumları sürdürme arzusu ve ayrıca bazı daha entelektüel arzular bizi motive etmektedir (Maslow, 1943). Maslow'a (1943) göre motivasyon teorisinin başlangıç noktası fizyolojik ihtiyaçlardır. Öğrenci, çeşitli gelişim dönemlerini içinde barındıran karmaşık bir yapıya sahiptir. Özellikle öğrencilerin psikolojik yapısı birçok değişkenden çok çabuk etkilenmektedir. Bu değişkenler içerisinde yer alan fizyolojik ihtiyaçlar (beslenme gibi) Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinde en temel düzeyinde yer almaktadır.

Türkiye’de bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin aileleri sosyo-ekonomik açıdan eşit imkânlarla sahip değildir. Çocukların öğrenim hayatında başarılı olması ve okulu sevmesi ancak içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ortamın olumsuz koşullarının eğitim hayatına yansımıyor olmasıyla gerçekleşebilmektedir (Candaş vd., 2011). Örnek olarak, dağlık ve iklim şartlarının hayatı zorlaştırdığı uzak bölgelerden okullara gelen ve öğlen arasında evine yemeğe gitmek zorunda kalan öğrencilerin beslenme sorunu göz ardı edilemez. Bu tür öğrencilerin kış şartlarının çok zor olduğu ve yolu iyi olmayan bölgelerde yaşaması, okul-yol arasında geçecek sürenin uzamasına ve böylece öğrencilerin bitkin düşmesine neden olmaktadır. Daha iyi şartlara sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Candaş vd., 2011). Ayrıca öğle yemeklerini evlerinden getiren öğrenciler arasında ailenin ekonomik gelirlerine göre yemek çeşitliliği de farklılık gösterebilmektedir. Bu da öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlayamamaktadır.

Pandemi öncesinde dünya çapında 388 milyon çocuk okul yemek programından yararlanmakta iken şimdi buna 30 milyon çocuk daha eklenerek 418 milyon çocuk okul yemek programından yararlanmaktadır (WFP, 2023). 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi’nden yararlanmak veli isteğine bağlı olarak, velinin bir dilekçe ile öğrencinin öğrenim gördüğü okulun idaresine vermesi yeterlidir. Okul çağı, öğrencilerin gelişim ve büyümesinin hızlı olduğu, büyük ölçüde beslenme alışkanlığı kazandığı, kazandığı bu beslenme alışkanlığına bağlı olarak Tip 2 diyabet, obezite ve tansiyon gibi rahatsızlıkların ortaya çıkabileceği bir dönemdir (Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü [MEB TEGM], 2023b). Projeye göre; mutfağı ve şartları iyi olan okul öncesi ve anaokulunda MEB tarafından gönderilen paralar doğrultusunda okulların uygun odalarına oluşturulan mutfaklarda mutfak malzemesi alınarak yemeklerin yapılması ve öğrencilere bir öğün ücretsiz yemek verilmesi istenmiştir (MEB TEGM, 2023a). Şekil 1’de bir Birleştirilmiş Sınıflı İlkokula proje kapsamında alınan mutfak malzemesi görseli sunulmuştur.



Şekil 1. Bir birleştirilmiş sınıflı ilkokula proje kapsamında alınan mutfak malzemesi

Fiziki şartları iyi olmayan okul öncesi ve anaokullarında yemekler çeşitli pansiyonlar, bünyesinde yemek bölümü olan meslek liseleri ve öğretmenevlerinden karşılanması istenmiştir. Şili ve Hindistan’da okullara yönelik ücretsiz yemeklerin yapılmasında merkez mutfak modeli uygulanmaktadır. Merkez mutfak model, nüfusun yoğun olduğu bölgelerde tam donanımlı mutfakların kurulması, yemeklerin yapılması, paketlenmesi ve okullara ulaştırılması şeklinde uygulanmaktadır (Candaş vd., 2011). Ayrıca ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde öğrenim gören ve taşınabilir eğitim ile

okula gelen öğrenciler ise; taşınmalı eğitimin yapıldığı her okulda MEB tarafından belirlenecek öğrenci sayısı kadar yemek verilmesi istenmiştir. Yemeklerin öncelikle öğretmenleri, pansiyonlar ya da MEB'e bağlı açılılık bölümü olan meslek okullardan karşılanması istenmiştir. Yemeklerin bu şekilde de karşılanmaması durumunda MEB tarafından ilçe/il millî eğitim müdürlüklerine çeşitli firmalardan ücretsiz yemek ihalesi yapılması için izin verilmiştir. MEB hem fırsat eşitliğini sağlamak hem de öğrencilere beslenme alışkanlığı kazandırmak için 6 Şubat 2023 tarihinde “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi”ni başlatmıştır. Ancak Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde çok sayıda yerleşim yerini içine alan yıkıcı depremler meydana gelmiştir. Bu depremlerden dolayı depremin etkilemediği yerleşim yerlerinde eğitim-öğretime 20 Şubat 2023 tarihine kadar ara verilmiştir. Bu tarih depremin yaşandığı bölgelerde kademeli olarak planlanmıştır. Dolayısı ile proje, depremden etkilenmeyen bölgelerde bulunan okullarda 20 Şubat 2023 tarihinde başlatılmıştır (MEB TEGM, 2023b).

1.2. Yemeklerin Hazırlanması

Proje kapsamında ücretsiz yemek okul mutfağından, pansiyondan, öğretmenevinden, meslek liselerinin yemek bölümünden ya da hizmet alımı ile karşılanması istenmiştir. Bu ücretsiz yemek öğrencilere sunulurken dikkat edilmesi gereken bazı hususların önemi vurgulanmıştır. Bu hususlar ile ilgili olarak MEB TEGM tüm illere “Yemek/Beslenme Hazırlama ve Dağıtım Kılavuzu” nu göndermiştir. Bu kılavuzda yemeklerin hangi şartlarda ve nasıl hazırlanması gerektiği, hangi besinlerden uzak durulması gerektiği ve hangi besinlerin tüketilmesi gerektiği gibi bilgilere yer verilmiştir. MEB TEGM’ye (2023b) göre;

- Menülere sağlıklı beslenmenin sağlanabilmesi için süt ve süt ürünleri grubu, et, yumurta, kuru baklagiller ve yağlı tohumlar grubu, ekme ve tahıllar grubu, sebze ve meyveler grubundan besinler koyulmalıdır.
- Beslenme hazırlanırken Sağlık Bakanlığının “Türkiye’de Aşırı Tuz Tüketiminin Azaltılması Programı” doğrultusunda aşırı tuz tüketimine dikkat edilmelidir.
- Tatlılar için de hiçbir şekilde yapay tatlandırıcılardan yararlanılmamalıdır.
- Mümkün olduğunca öğrencilerin sıcak yemek (sulu yemek dâhil) tüketmesine dikkat edilmelidir.

Yemeklerin denetiminde besinlerin hazırlanması, üretimi, tüketime sunulması, servis ve dağıtımında Tarım ve Orman Bakanlığının Gıda Hijyeni Yönetmeliği’ne göre gerçekleştirilmesi önemsenmelidir (MEB TEGM, 2023b). Tedarik edilen besinlerin saklama koşulları önemlidir. Yemeklerin hijyenik bir ortamda hazırlanması ve birer numunesinin 72 saat süreyle soğuk dolaplarda saklanması gerekmektedir (MEB TEGM, 2023b).



Şekil 2. Bir anaokulunda yemek yiyen öğrenciler

Konu ile ilgili yapılan literatür taramasına göre; Candaş vd. (2011) birlikte yaptıkları bir çalışmada, okullarda verilen ücretsiz yemekler ile öğrencilerin sağlıklı beslendiği ve sağlıklı beslenmeyi öğrendikleri, sağlıklı beslendikleri için okul başarıları arttığı, dengeli beslenme sayesinde ileride oluşabilecek obezite gibi hastalıkların önlenmesine katkı sağladığı, öğrencilerin sosyalleştiği, birbirlerine saygı gösterdiği ve ayrıca bu uygulamanın yerel gıda sektörlerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Şan (2012) yaptığı bir çalışmada, taşınmalı eğitimde yemek verilen yemekhanelerin yetersiz olduğu, yemekhane olarak sınıf, spor salonu gibi alanların kullanıldığı bunun da hijyen yönünden eksikliklere neden olduğu, sunulan yemeklerin eksik olduğu ve doyurucu olmadığı, öğrencilerin istediği yemek çeşitlerinin yapılmadığı ve bundan dolayı öğrencilerin iştahsız olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ücretsiz öğle yemeğinin öğrencilere düzenli beslenme alışkanlığı kazandırdığı, toplumsal sorumluluk ve sosyalleşmesini desteklediği ve öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağladığı ortaya çıkmıştır (Şan, 2012). Yurdabakan ve Tektaş (2013) birlikte yaptıkları bir çalışmada ücretsiz verilen öğle yemeğinin öğrencilerin sağlıklı beslenmesine katkı sağladığı ancak menü ve yemek kalitesinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Günaydın (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, okullarda verilen ücretsiz yemeklerin öğrencilerin dengeli beslenmesine desteklediği, aile ekonomisine katkı sağladığı, ancak bu yemeklerin iyi yapılmadığı, hijyen kurallarına dikkat edilmediği, malzemenin tedariki konusunda ve yemek ihalelerinde çeşitli sıkıntıların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca velilere güven vermek için yemeklerin okullarda pişirilmesi gerektiği ancak hiçbir okulun mutfak olarak kullanılacak yerinin ve yemeği yapacak personelinin olmadığı, yemeğin sınırlı sayıda öğrenciye değil tüm okuldaki öğrencilere verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Günaydın, 2018). Ek olarak ücretsiz öğle yemeği öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamaktadır (Günaydın, 2018). Dunn vd. (2020) ile Cohen vd. (2021) farklı farklı yaptıkları çalışmalarda, ücretsiz yemeğin öğrencilerin sağlıklı beslenmesine katkı sağladığını ve aile bütçesini desteklediğini tespit edilmiştir. Özer vd. (2020) birlikte yaptıkları bir çalışmada, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlayan okul yemeğinin, öğrenciler için faydalı besinlerden oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2019) yaptığı bir çalışmada, ekonomik düzeyi düşük ailelerin öğrencilerinin ücretsiz yemekten yararlandığı ancak beslenme ile ilgili velilerin yeterince bilgi sahibi olmadığı ve öğrencilerin evlerinde yemek yemediklerini bulmuşlardır. Cohen vd. (2021) birlikte yaptıkları bir çalışmada, okul yemeğinin öğrencilerin akademik başarısını, okula devam durumunu, beslenme alışkanlığını, vücut kitle indeksini, aile bütçesini, öğrencilerin beslenme bilgisini ve okulun mali durumunu pozitif yönden desteklediğini bulmuşlardır. Illoken vd. (2021) birlikte yaptıkları bir çalışmada Ücretsiz Yemek Programı'nın öğrencilerin dengeli beslenmesine, öz-yeterliliğine, dikkatin odaklanmasına, okulu sevmesine, diğer öğrenciler ile sosyal ilişkiler kurmasına pozitif etkisinin olduğunu bulmuşlardır.

Yapılan literatür taraması sonucunda 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun için yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” ile ilgili düşüncelerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Katılımcılara göre;

1. Sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığının 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi ile ilgili düşünceleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığının 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi'nin uygulamasında karşılaşılan sorunlara yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığının 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi'nin uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik düşünceleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi ve deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlilik ve güvenilirlik ile etik kurul onayına değinilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Patton'a (2002) göre durum çalışması, bir projenin karar vermeye yetkili kişileri tarafından projenin yürütülmesinin incelenmesi, belirli durumlara göre-olağandışı başarılar, başarısızlıklar ve okuldan ayrılmalar gibi öğrenci durumlarının incelenmesinde yararlanılmaktadır. Bu çalışmada 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi incelendiği için durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kriter örnekleme seçme yöntemine göre belirlenen 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Kriter örnekleme seçme yöntemi, araştırmacının önceden tespit ettiği birtakım ölçütleri yerine getiren durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Patton'a (2002) göre vakadan etkilenen katılımcıların deneyimlerinin öğrenilmesi önemlidir. Bu araştırmanın kriteri projenin uygulandığı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Katılımcıların demografik bilgisi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgisi

Katılımcılar	Cinsiyeti	Okulun Bulunduğu Yer	Yaş	Mesleki Kıdem
K 1	Kadın	İlçe Merkezi	28	4
K 2	Kadın	İlçe Merkezi	28	5
K 3	Erkek	İlçe Merkezi	45	24
K 4	Kadın	İlçe Merkezi	27	1
K 5	Kadın	İlçe Merkezi	24	1
K 6	Erkek	Köy	33	8
K 7	Erkek	İlçe Merkezi	32	8
K 8	Kadın	İlçe Merkezi	31	8
K 9	Kadın	Köy	31	3
K 10	Kadın	Köy	27	1

K 11	Kadın	İlçe Merkezi	29	4
K 12	Kadın	Köy	26	1
K 13	Kadın	Köy	26	4

(Katılımcı= K)

Tablo 1 incelendiğinde; 10 katılımcının kadın olduğu, 8 katılımcının ilçe merkezinde görev yaptığı, 7 katılımcının 24-28 yaş aralığında olduğu ve 12 katılımcının 8 yıl ve aşağı kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

2.3.Araştırma süreci

Birinci araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan bu projenin uygulandığı ilçenin birinde ilçe millî eğitim müdürlüğünde yöneticilik görevi yapmaktadır. Bu nedenle projenin hazırlık aşamasından projenin sonuçlanıncaya kadar geçen sürede aktif görev almıştır. Bu bağlamda birinci araştırmacı, projenin uygulanması ve sonuçları ile ilgili bir değerlendirme ortaya koymak için bu çalışmayı yapma isteğini ikinci araştırmacıya iletmış ve çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Sonrasında literatür taranarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları ile ilgili gerekli uzman görüşü alındıktan sonra çalışma için izni başvurularında bulunmuş ve olumlu yanıtlar alınmıştır. Sonrasında projenin uygulandığı okul müdürü ile görüşülmüş ve araştırma yapma isteği iletilmiştir. Okul yöneticileri birinci araştırmacıyı tanıdığı için gerekli kolaylığı sağlamışlardır. Sonrasında sınıf öğretmenlerinin de isteği doğrultusunda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.4.Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden hazırlanmış görüşme sorulardan oluşan, yeri geldiğinde ek soruların ve sonda soruların sorulduğu, olgu ile ilgili derinlemesine bilgilerin elde edildiği formdur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra alanında uzman iki öğretim üyesine incelemesi için gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından elde edilen görüşme verileri bilgisayar Word programına olduğu şekli ile yazılmıştır. İlk 7 katılımcı ile görüşmeler yaklaşık kırk dakika, geriye kalan 6 katılımcı ile görüşmeler yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Sonrasında görüşme soruları soru soru yorumlanmıştır. Elde edilen veriler NVivo 9.0 bilgisayar paket programı kullanılarak içerik analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. İçerik analizinde, görüşmeden elde edilen veriler okunarak etiketleme yapılır, sonrasında veri dizinleri oluşturulur, bu veri dizinleri sınıflandırılır ve en sonunda temaya ulaşılır (Patton, 2002).

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu 10.07.2023 tarihli ve 312509 kararı ile uygun bulunmuştur. Ayrıca çalışma etik kurallara dikkat edilerek hazırlanmıştır.

2.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Verilerin analizinde geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla birtakım yöntemlere başvurulmuştur. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- İnandırıcılık için uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Birinci araştırmacı ilçe millî eğitim müdürlüğünde üç yıldır yönetici

olduğu için okulda görevli yönetici ve sınıf öğretmenlerinin tamamını yakından tanımaktadır. Ayrıca birinci araştırmacı bizzat projenin içerisinde yer almıştır. Görüşmelerden sonra ortaya çıkan temalar alanında uzman iki öğretim üyesine incelemesi için gönderilmiş ve benzer temalara ulaşılmıştır. Sonrasında ortaya çıkan temalar katılımcılara anlatılmış ve gerekli teyitler alınmıştır.

- Aktarılabirlik için amaçlı örnekleme yöntemine göre katılımcıların tespit edilmesi ve ayrıntılı betimlemeye başvurulması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar projenin uygulandığı okullardan kriter örnekleme seçme yöntemine göre tespit edilmiştir. Araştırma raporunda projeden etkilenen katılımcıların ifadeleri olduğu şekli ile yer almıştır.
- Tutarlılık için veri toplama aracının oluşturulması, verilerin elde edilmesi süreçlerine ve verilerin analizinde hassas davranılmasına çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Katılımcılar ile yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen yanıtlar araştırmacı tarafından bilgisayar Word programına olduğu şekli ile yazılmıştır. İlk 7 katılımcı ile görüşmeler yaklaşık kırkar dakika, geriye kalan 6 katılımcı ile görüşmeler yaklaşık otuzar dakika sürmüştür. Sonrasında görüşme soruları soru soru yorumlanmıştır.
- Teyit edilebilirlik için görüşme formları dosyalanmış, ham veriler koruma altına alınmış, verilerin analizi sürecinde yapılan bütün kodlamalar ve notlar saklanarak arşivlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ortaya çıkan kod ve temalar alanında uzman iki öğretim üyesinin incelemesi için gönderilmiş ve benzer temalara ulaşıldığı görülmüştür.

3.Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşme soruları sırası ile içerik analizi yönteminden yararlanılarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Proje İle İlgili Düşünceleri Teması

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ilk beş soru öğretmenlerin proje ile ilgili düşüncelerini anlamaya yönelik sorulardır.

Görüşme sorusu 1; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin projeye ilişkin düşünceleri teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Öğretmenlerin Projeye İlişkin Düşünceleri	Fırsat eşitliğinin sağlanması	12	34	"...Öncelikle maddi durumu yetersiz olan öğrencilere sağlıklı ve dengeli beslenme fırsatını sağlıyor ve diğer çocuklarla beslenme saatinde farklı yemek yemedikleri için eşitlik ilkesini de destekliyor." (K1)
	Personel eksikliğinin olması	7	20	"Fakat eleman yetersizliği (malzemeleri okula getirme, beslenme hazırlama konularındaki eleman yetersizliği) öğretmenin iş yükünü arttırmaktadır. Söz konusu beslenme zamanı hazırlıkları ders zamanında olduğu için de eğitimi aksatmaktadır." (K10)
	Projenin iyi planlanmaması	5	13	"Özellikle sağlıklı beslenme konusunda ve fırsat eşitliği konusunda getirileri var ama bunların yanında tam olarak planlanmış şekilde işe koyulmadığı için bazı eksiklerle ve düzensizlikle uygulanmak zorunda kalınıyor" (K4)
	İştahın artması	3	9	"Başta bu projenin işe yaramayacağını çocukların çok fazla yemek seçtiğini düşünmeme rağmen sonuçlar beni şaşırttı. Çocukların bu proje ile daha çok yemek yediklerini gördüm."

			Arkadaşlarıyla birlikte aynı yemekleri yemek onları olumlu yönde etkiledi." (K2)
Projede çeşitli eksiklerin olması	3	9	"Mutfağı ve çalışanı olmayan okullar için zorlayıcı olmaktadır." (K12) "...Ancak uygulama noktasında sıkıntılar yaşanacağını düşünüyorum. Yemekhanesi olmayan okullar, yeterli araç gereci olmayan okullar bu noktada yetersiz kalabilirler." (K8)
Yemeklerin sevilmemesi	2	6	"Bazı öğrenciler yemek seçtiği için verilen yiyecekleri yemeyebiliyor. Çocuk beslenmesini evden getirdiği zaman bu konuda pek sıkıntı olmuyordu ." (K13)
Paranın israf edilmesi	1	3	"Ayrıca devletimizin kaynakları da her okula eşit dağılım olduğu için heder oluyor. Proje olarak iyi fakat uygulama olarak birtakım eksikliklere sahip ama zamanla onların da açılacağını düşünüyorum." (K1)
Dengeli beslenme alışkanlığının kazanılması	1	3	"Çocuklarımızın sağlıklı beslenmeleri ve fastfood yiyeceklerin aksine sıcak yemek yeme alışkanlığı kazanmaları açısından gayet yararlı bir uygulama oldu." (K7)
Denetimin yapılması	1	3	"Yapımı, dağıtımı her aşamasının denetim altında olmalıdır." (K12)

Bu soru analiz edildiğinde; Öğretmenlerin Projeye İlişkin Düşünceleri Teması, oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 2’den bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun (%34) proje sayesinde öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağladığından bahsetmiştir. Katılımcıların %20’si projede personel eksikliğinin olduğu, katılımcıların %13’ü projenin iyi planlanmadığı, katılımcıların %9’u öğrencilerin iştahının arttığı ve %9’u projede çeşitli eksiklerin olduğundan bahsetmiştir. İki katılımcı yemeklerin sevilmediğini, birer katılımcı paranın israf edildiği, proje ile dengeli beslenme alışkanlığı kazandırıldığı ve proje kapsamında denetimin yapılması gerektiğini açıklamıştır.

Projenin Öğrencilere Yararları Teması

Görüşme sorusu 2; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” uygulamasının öğrencilere yararlı olacağını düşünüyor musunuz? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Projenin öğrencilere yararları teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Projenin Öğrencilere Yararları	Fırsat eşitliğinin sağlanması	9	38	"Düşük gelirli öğrenciler açısından güzel bir uygulama öğrenciler arası eşitsizliği gidermek açısından güzel olduğunu düşünüyorum." (K13) "Projenin fırsat eşitliği sağlaması ve öğrenciler arasında yemek yerken iletişimin güçlenmesi açısından faydalı olduğunu düşünüyorum." (K3)
	Dengeli beslenmenin olması	4	17	"Öğrencilere faydalı olduğunu düşünüyorum. Sağlıklı ve dengeli beslenmenin yanında imkân eşitliği de sağlıyor."(K1) "Daha besleyici yiyecekler verilmesi açısından öğrencilere faydalı olabilecek bir uygulama olduğunu düşünüyorum" (K13)
	İletişimin artması	4	17	"...Ancak çocukların hepsinin aynı masada yemek yemesi ile öğrencileri eşit oluyor bir de güzel sohbet ediyorlar." (K12) "Projenin fırsat eşitliği sağlaması ve öğrenciler arasında yemek yerken iletişimin güçlenmesi açısından faydalı olduğunu düşünüyorum." (K3)
	Yemeklerin sevilmemesi	3	12	"Yemek seçen öğrenciler açısından iyi olmadığını düşünüyorum." (K13) "...Aileleri çocuklara uygun şekilde hazırlayabiliyorlar. " (K12)

İştahın artması	3	12	"Öğrenciler yemek yerken gayet iştahlı yediklerini ve kendi aralarında güzel sohbet ettiklerine şahit oldum. Mutlu olduklarını gördüm. Anneleri de evde yemek yemeyen öğrencilerin okulda iyi yemek yediklerini anlattılar." (K3)
Mutlu olma	1	4	"Şimdi ise öğrenciler yemeğini arkadaşları ile birlikte bir yarış içerisinde yiyor ve bundan da zevk alıyor." (K6)

Bu soru analiz edildiğinde; Projenin Öğrencilere Yararları Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 3'den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (%38) projenin fırsat eşitliği sağladığından bahsetmiştir. Katılımcıların %17'si projenin öğrencilere dengeli beslenme alışkanlığı kazandırdığı, %17'si iletişimi arttırdığı, %12'si yemeklerin sevilmediği, %12'si yemeklerin öğrencilerin iştahını arttırdığını ve bir katılımcı ise projeden dolayı mutlu olduğundan bahsetmiştir.

Projeden Zengin öğrencilerin Faydalanması Teması

Görüşme sorusu 3; Millî Eğitim Bakanlığının "5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi" uygulamasının maddi durumu iyi olan öğrencilerin de faydalanması ile ilgili neler düşünüyor sunuz? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Projeden zengin öğrencilerin faydalanması teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüz deler (%)	Örnek Görüşler
Projeden Zengin öğrencilerin Faydalanması	Fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması	13	6	"Maddi durumu iyi olan öğrenci de devletin beslenme hizmetinden yararlanmalı. Burada söz konusu olan durum, okul zamanında öğrenciler arasındaki eşitliği sağlamaktır. Maddi durumu iyi ya da kötü fark etmemeli." (K10) "Böyle bir proje yapılıyorsa bütün çocukların yararlanmasını doğru buluyorum. Fırsat eşitliği eğitimin her alanında olmalıdır. Çocukları maddi açıdan ayırtmamalıyız." (K12)
	Sınıf yönetimini kolaylaştırması	1		"Öğretmenin ve okulun sınıf yönetimini kolaylaştırıyor." (K1)
	Ailelerin yorulmaması	1		"...ailenin yemek hazırlama zahmetini ortadan kaldırmıştır." (K11)

Bu soru analiz edildiğinde; Projeden Zengin Öğrencilerin Faydalanması Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 4'den bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğunun (%86) projenin fırsat eşitliği sağladığından bahsetmiştir. Bir katılımcı projenin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, bir katılımcı ise yemeğin proje kapsamında yapıldığı için ailelerin yorulmadığından söz etmiştir.

Tüketilmesi Gereken Besinler Teması

Görüşme sorusu 4; Millî Eğitim Bakanlığının "5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi" uygulamasında sizce hangi besin türleri tüketilmelidir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Tüketilmesi gereken besinler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Tüketilmesi Gereken Besinler	Sebze-meyvenin olması	8	22	"...Dört Besin grubu da kullanılmalı. Yani et ürünleri, süt ürünleri, sebze ve meyve." (K11) "Et ve süt grubu ağırlıklı mevsimine göre sebzeler dengeli öğünler oluşturulmalıdır." (K12)
	Dengeli beslenme	7	19	"Besinleri çocukların fazla tüketimi engellenerek, yeterli ve dengeli beslenmeleri sağlanmalıdır." (K11) "Çocukların büyümelerine katkısı olan her türlü yiyecek protein, karbonhidrat dengesi göz önünde bulundurularak tüketilmelidir." (K2)
	Etin olması	6	16	"Süt, yumurta, et gibi çocukların büyümesine katkı sağlayan yiyecekler..." (K2) "...ağırlıklı yumurta, peynir, tavuk gibi yiyeceklerin yanı sıra vitamin içeren meyve ve sebzelerin de kullanılmasının gerektiğini düşünüyorum." (K5)
	Süt ve süt ürünleri	6	16	"...Besin olarak taze yumurta, süt, yoğurt, makarna, çorba, taze et, taze sebze ve meyve, cacık, pilav tüketilmelidir." (K3)
	Kahvaltılık malzemeler	5	14	"Okul zamanında beslenme zamanını saat 10.00 olarak belirlediğimiz için daha çok kahvaltıda yenilebilecek besinler tercih edilmeli. Bunlar arasından da sebzeler (domates, salatalık vb.), yumurta, zeytin, peynir vb. beslenme öğünü olarak verilmelidir." (K10)
	Doğal ürünler	3	8	"Günümüz çocukları hazır gıdalara zaten yatkın olarak yetiştikleri için bizim burada amacımız daha ev yapımı sıcak ve sulu yemeklere ağırlık vermektir. Bu tür yemekleri çocuklar evde yemese de okul ortamında daha kolay yiyerek alışkanlık kazanıyorlar." (K7)
	Kuru gıdalar	2	5	"Kuru yemiş ve meyveler yemeklerin yanında verilmesi öğün aralarında beslenmelerini destekleyici olacaktır." (K12) "...Kuruyemiş kuru üzüm vb. besleyici yemişler yanına eklenebilir" (K13)

Bu soru analiz edildiğinde; Tüketilmesi Gereken Besinler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 5’den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun tüketilmesi gereken besinlerin (%22) sebze-meyve olduğundan bahsetmiştir. Katılımcıların %19’u projenin dengeli beslenmeye katkısının olduğunu açıklamıştır. Proje kapsamında katılımcıların %16’sı et, %16’sı süt ve süt ürünleri, %14’ü kahvaltılık malzemeler, üç katılımcı doğal ürünler ve 2 katılımcı ise kuru gıdaların tüketilmesi gerektiğinden söz etmiştir.

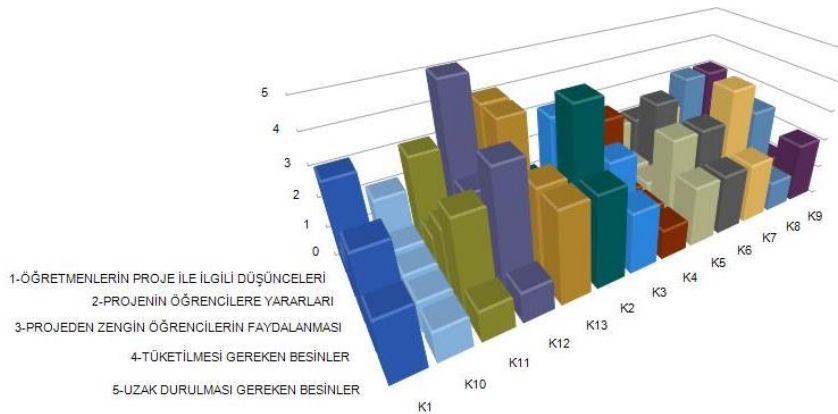
Uzak Durulması Gereken Besinler Teması

Görüşme sorusu 5; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” uygulamasında sizce hangi besin türlerinden sakınılmalıdır? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Uzak durulması gereken besinler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Uzak Durulması Gereken Besinler	Aşırı şeker-tuz-yağ-karbonhidrat	10	44	"...Fazla şeker fazla tuz verilmemelidir." (K1) "...Bunlara aşırı tuz ve şeker tüketimi, konserve, sucuk, salam, aşırı yağlı, margarin gibi besinlerden sakınılmalıdır." (K2)
	İşlem görmüş gıdalar	7	30	"...sucuk ile sosis gibi işlem görmüş yiyecekler, meyve suyu, son kullanma tarihi yaklaşan yiyecekler, konserve ürünlerinin tüketiminden sakınılmalıdır" (K3) "...mısır şurubu, sucuk, salam, pastırma, kızartma gibi ürünlerden sakınıyoruz." (K6)
	Abur-cubur	2	9	"Abur cubur ve hazır paketli gıdalardan sakınılmalıdır. " (K1) "...ve abur cubur fastfood tarzı yiyeceklerden uzak durulmalı " (K13)
	Son kullanım tarihi yaklaşan gıdalar	2	9	"...Bir de son kullanma tarihi yakın veya geçmiş yiyeceklerden mutlaka uzak durulmalıdır." (K2) "...son kullanma günü yaklaşan gıdalar ve aşırı pişmiş yemeklerden sakınmak gerekir." (K5)
	Et ve süt ürünleri	1	4	Et ve süt türü yiyeceklerden zehirlenme riskine karşı uzak durulmalı " (K13)
Sulu yemekler	1	4	"...çocuklar sulu yemekler konusunda seçici oldukları için ve temizlik konusunda sıkıntı olabileceği için sulu yemekler çok fazla tercih edilmemeli" (K13)	

Bu soru analiz edildiğinde; Uzak Durulması Gereken Besinler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 6'dan bakıldığında; katılımcıların yarısına yakınının (%44) aşırı şeker, tuz, yağ, karbonhidrat gibi besinlerden uzak durulması gerektiğinden bahsetmiştir. Katılımcıların %30'u işlem görmüş gıdalar, 2 katılımcı abur-cubur, 2 katılımcı son kullanım tarihi yaklaşan gıdalar, 1 katılımcı et ve süt ürünleri, 1 katılımcı ise sulu yemeklerden uzak durulması gerektiğinden söz etmiştir. Öğretmenlerin proje ile ilgili düşüncelerini oluşturan temalar Şekil 3'de sunulmuştur.

**Şekil 3.** Öğretmenlerin proje ile ilgili düşünceleri temaları

Öğretmenlerin Projenin Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Düşünceleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 6,7,8,9 ve 10. sorular öğretmenlerin projenin uygulamasında karşılaşılan sorunları anlamaya yönelik sorulardır.

Ödeneğin Harcanması Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 6; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” uygulamasında ödeneklerin okulunuzun hesabına yatırılıp okullarca harcanması ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Ödeneğin harcanması açısından karşılaşılan sorunlar teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	İhalenin başka kurum tarafından yapılması	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Ödeneğin Harcanması Açısından Karşılaşılan Sorunlar	İdarenin zorluk çekmesi	9	43	"Ancak iş yükünü de artırmış oluyor. Planlama yapıp yemeklerin bir yerden çıkması da sağlanabilir." (K11) "Okullarında müdür olmayan okullarda öğretmenler müdür yetkili görev yapmakta ekstra iş yükü oluşmaktadır." (K12)
	İhtiyaçların doğru tespit edilmesi	8	38	"Bu ödenek uygulamasını gayet doğru buluyorum çünkü okulda hazırlanan beslenme ile ilgili eksikliklere bunu hazırlayan personel hâkimdir. Çünkü işin mutfağında olan bizleriz eksikiği doğru tespit ederiz" (K5)
	İhalenin başka kurum tarafından yapılması	3	14	"Okullarca harcanmasından ziyade gerekli besinler okullara bir şirket ya da ilçe millî eğitimin anlaşacağı bir market tarafından gönderilse daha uygun olur." (K10) "Her zaman belirli bir sabit ödenğin gelmesi ve bu konuda bir yerlerle anlaşarak devamlılığın sağlanması gerektiğini düşünüyorum" (K13)
	Paranın geç yatması	1	5	"... Ayrıca ödenekler sürekli geldi ama bazen geç geldi." (K6)

Bu soru analiz edildiğinde; Ödeneğin Harcanması Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 7’den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (%43) paralar harcanırken idarenin zorluk çektiği, %38’i okullara yatan para ile ihtiyaçların doğru tespit edildiğinden bahsetmiştir. Katılımcıların %14’ü ihalenin başka kurum tarafından yapılması gerektiği ve 1 katılımcı ise paranın geç yatırıldığından söz etmiştir.

Malzeme Tedariki Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 7; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi”nin uygulanması sırasında malzeme tedariki açısından bir zorlukla karşılaştınız mı? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Malzeme tedariki açısından karşılaşılan sorunlar teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Malzeme Tedariki Açısından Karşılaşılan Sorunlar	Malzemeleri idarecilerin taşıması	5	30	"Malzemeleri bulmakta bir zorluk yaşamadım. Fakat taze olması için düzenli takiplerinin yapılması öğünlere göre alışveriş yapılması zorlayıcı olmaktadır. Çünkü ben her gün gidiş-geliş yapıyorum okula gelirken malzemeleri ben getiriyorum bu da zor oluyor." (K12)
	Çeşidin az olması	4	23	"Fakat ilçede görev yaptığımız için yeteri kadar çeşitliliğin olmadığını düşünüyorum." (K1) "... Bulduğumuz ilçe küçük bir ilçe olduğu için yerel marketlerde çok küçük olduğundan bazen istediğimiz malzemeleri bulamadığımız

			oluyor...." (K10)
Herhangi bir zorluk yaşanmaması	3	18	"İl merkezinde ikamet etmem ve her gün gidiş geliş yapmamın avantajı olarak bir sıkıntı yaşamadım. Çünkü malzemeleri her gün ben alıp getiriyorum." (K7) "Okulumuz pansiyonlu okul olduğu için karşılaşmadık." (K8)
Personel eksikliğinin olması	3	18	"Çok fazla zorluk yaşıyor. Dediğim gibi personel eksik olduğu için yemek listesi bile idare tarafından hazırlanmak durumunda." (K11) "Öncelikle personel konusunda oldukça sıkıntı yaşıyor. Olan personelin iş bölümü yaparak yemek uygulamasına odaklanması esas işleri aksatabiliyor..." (K4)
Malzemelerde gecikmelerin yaşanması	2	11	"Her ürünün kontrolü her gün belirlenmek zorunda kalınıyor. Ürünlerin israf olmaması için tedarik konusunda sıkıntı yaşıyor. Kahvaltı için her gün ekmeğin getirilmesi gerekiyor ve tedarik edilen yerler arada sırada unuttuğu için sürekli takip edilmesi gerekiyor." (K11)

Bu soru analiz edildiğinde; Malzeme Tedariki Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 8'den bakıldığında; katılımcıların %30'u malzemelerin idareciler tarafından taşındığı ve %23'ü çeşidin az olduğundan bahsetmiştir. Katılımcıların %18'i herhangi bir zorlukla karşılaşmadığı, %18'i personel eksikliğinin olduğu, 2 katılımcı ise malzemelerde gecikmelerin yaşandığından söz etmiştir.

Personel Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 8; Millî Eğitim Bakanlığının "5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi"nin uygulanmasında yemeklerin yapılması sırasında personel açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Personel açısından karşılaşılan sorunlar teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Personel Açısından Karşılaşılan Sorunlar	Personel eksikliğinin olması	12	80	"Okulların bence çok ciddi personel eksikliği var. Bizim okulumuzdan örnek verecek olursam İŞ-KUR sözleşmeli personeli olan ablamız hem temizlik hem yemekle uğraşiyor ve bu böyle olunca da elinden geleni yapmasına rağmen verim düşüyor." (K1) "En büyük sorun personelimizin olmaması. Ben küçük bir köy okulunda çalışıyorum. Yemek mi yapayım, temizlik mi yapayım öğretmenlik mi yapayım bu açıdan zor oluyor." (K10)
	Eğitim eksikliğinin olması	2	13	"Okullara bu proje için ayrıyeten gerekli eğitimleri almış personel atamasının yapılması gerektiğini düşünüyorum." (K5) "...Ayrıca bunun yemek yapmayı bilen birinin olması da önemlidir." (K9)
	İş yükünün artması	1	7	"Aşçı ve aşçı yardımcılarının iş yükü arttığı için ilk zamanlar bir yoğunluk yaşandı. Ancak sonrasında bu duruma alışıldı. Bunun yanı sıra yemek dağıtan personelin de iş yükü arttı. Bu noktada bazen personel karşı karşıya gelinen durumlar söz konusu oldu." (K8)

Bu soru analiz edildiğinde Personel Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 9'dan bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğunun (%80) personel eksikliğinin olduğundan bahsetmiştir. 2 katılımcı personellerde eğitim eksikliğinin olduğu ve 1 katılımcının ise personelin iş yükünün arttığından söz etmiştir.

Öğrenciler Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 9; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” uygulaması ile ilgili öğrenciler ile ilgi karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrenciler açısından karşılaşılan sorunlar teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Öğrenciler Açısından Karşılaşılan Sorunlar	Bazı yemeklerin beğenilmemesi	12	70	"Çocukların yemek seçmesi o gün belirlenen öğünü yememesi açısından sorunlar yaşayabiliyoruz. Bunu bir öğrencide yaşadığımızda diğer çocuklar da ondan etkilenip sağlıklı olan besini yemek istemiyorlar." (K10) "İstedikleri yiyeceklerin olmasını talep ediyorlar. Zaman zaman israf olabiliyor. Bazen çok iyi yerken bazen yemek istemiyorlar. Hazırlık aşamasında, toplanma ve temizlik aşamasında çocuklarda katılım sağlamak istiyorlar. Uygun bir mutfak olmadığı için sorun yaratmaktadır." (K12)
	Yemeğin yetmemesi	2	12	"Öğrenciler bu durumdan gayet memnunlar. Sadece yemek hırsı oluşup daha fazla yemek yemeye çalışıyorlar. Personel olmadığı için yeteri kadar ürün çıkartmakta zorlanıyor ve çocuklar bazen doymadıklarını dile getiriyorlar. Daha fazla yemek yemek istiyorlar. Bir de hamur işi tarzı ürünleri çok yemek istediklerini dile getiriyorlar." (K11)
	Yemeğin yere dökülmesi	2	12	"...Ama çocuklar küçük olduğu için yemeğin öğrenciler tarafından dökülmesi problemlerini çok yaşadım. Çünkü tabağı ve kaşığı tam kavrayamıyorlar." (K9) "Yemek yerken bazen etrafa dökabiliyorlar ve yardımcı personel olmadığı için sınıf içinde zorluklar yaşanıyor" (K13)
	Bazı besinlere alerji gösterilmesi	1	6	"...gibi alerjisi olan çocuklar konusunda da ayrı çaba sarf etmek gerekiyor." (K1)

Bu soru analiz edildiğinde Öğrenciler Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 10’dan bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (%70) öğrenciler tarafından bazı yemeklerin beğenilmediğinden bahsetmiştir. 2 katılımcı yemekler beğenildiği için kalmadığı, 2 katılımcı yemeklerin yere döküldüğü ve 1 katılımcı ise bazı besinlerin öğrencilere alerji yaptığından söz etmiştir.

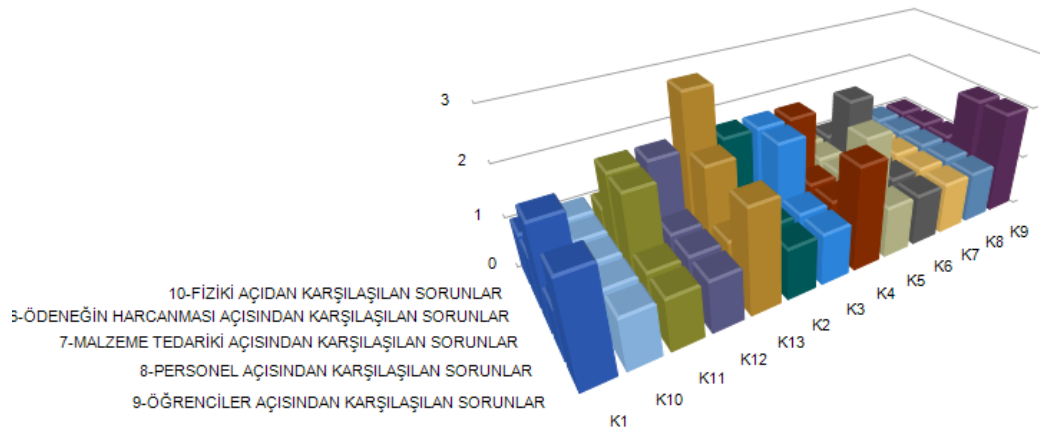
Fiziki Açısından Karşılaşılan Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 10; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” ile ilgili okulun fiziki şartları açısından karşılaşılan zorluklar nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Fiziki açıdan karşılaşılan sorunlar teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Fiziki Açıdan Karşılaşılan Sorunlar	Mutfağın olmaması	5	38	"Okulumuzda mutfak ve fazladan alan olmadığı için malzeme konulacak yer noktasında sıkıntı yaşıyorum. Tezgâh ve lavabo olmadığı için yiyeceklerin hazırlanması açısından sıkıntı oluyor ve bulaşık çıktığı zaman yıkanması konusunda sıkıntı yaşıyorum. Fırın, ocak, buzdolabı vb. malzemelerin konulacak yeri olmadığı için sıkıntılar yaşıyorum" (K13) "Bizim okul birleştirilmiş sınıflı küçük bir ilkokuldur. Küçük bir müdür odası var yemekleri orada yapıyorum ve çok zorlanıyorum çünkü odaya mutfak malzemesi, fırın, buzdolabı ödenekle aldım ve koydum. Odaya bu malzemeler daralttı bir de evraksal işler olduğunda sorun oluyor." (K3)
	Zorluk yaşanmaması	3	24	"Biz anaokulu olduğumuz için bir de merkezde bulunduğumuz için bir zorluk olmadı. Ancak mutfak ve yemekhanesi olmayan okullar açısından sıkıntılı bir durum." (K1) "Okulumuzun fiziki şartları bu projeye uygun o yüzden bir zorlukla karşılaşmadık." (K2)
	Araç-gereç eksikliğinin olması	3	24	"...Mutfaktaki makineler yetersiz kalabiliyor." (K1) "Okul mutfağında çoğu malzeme ve makine bu uygulamayla beraber yeni yeni geldiği için bazen makineler yetersiz kalabiliyor." (K4)
	Yemekhanenin küçük olması	1	7	"Yemekhanemiz küçük olduğu için öğrencilerin sığmama durumu söz konusu oldu. İlk iki hafta bu süreç zorlu geçti." (K8)
Yemekhanenin olmaması	1	7	"Yemek verilen okullarda yemekhane bulunmaması. Çocukların yemek yedikleri yerde eğitime devam etmeleri karşılaşılan sorunlardan biridir." (K9)	

Bu soru analiz edildiğinde Fiziki Açıdan Karşılaşılan Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 11'den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (%38) yemek yapılan okullarda mutfak olmadığından bahsetmiştir. 3 katılımcı fiziki açıdan bir zorlukla karşılaşmadığı, 3 katılımcı araç-gereç eksikliğinin olduğu, 1 katılımcı yemekhanenin küçük olduğu ve 1 katılımcı ise okullarda yemekhanenin olmadığından söz etmiştir. Öğretmenlerin projede karşılaşılan sorunlara yönelik düşünceleri ile ilgili oluşan temalar Şekil 4'te sunulmuştur

**Şekil 4.** Öğretmenlerin projede karşılaşılan sorunlara yönelik düşünceleri temaları

Öğretmenlerin 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi Uygulamasında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Düşünceleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 10,11,12,13,14 ve 15. sorular öğretmenlerin projenin uygulamasında karşılaşılan sorunların çözümünü anlamaya yönelik sorulardır.

Ödeneklerin Harcanması Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması

Görüşme sorusu 11; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi” uygulamasında ödeneklerin okulunuzun hesabına yatırılıp okullarca harcanması ile ilgili karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Ödeneklerin Harcanması Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Ödeneklerin Harcanması Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler	İhalelerin üst kurumlarca yapılması	6	40	"Özellikle küçük ve ulaşımın zor olduğu köy okullarında bir araç ayarlanarak malzemeler gönderilebilir. Ödeneklerin harcanması konusunda öğretmene fazladan iş yükü olduğu için bu konu millî eğitim personelleri tarafından halledilebilir. Toplu olarak satan marketlerle anlaşılıp oralardan malzeme temin edilebilir. Sadece bir markete bağlı kalınmayıp farklı marketlerden de kalitesine göre seçim yapılıp malzeme alımı yapılabilir." (K13)
	Harcamalar ile ilgili eğitim verilmesi	3	20	"Ben öğretmen olduğum için hesap işine idarecimiz bakıyor o yüzden de bu konuda fazla bilgi sahibi değilim. Ancak idarecim şunu söyledi gelen ödeneklerin bol bol yettiğini. Ancak bu ödeneklerin başta harcanmasında idarecimizin mevzuatını bilmediği için zorluk çektiğini biliyorum. Öncesinde bir eğitim verilmeliydi." (K1) "Ödenekler ile ilgili bir eğitim almam mevzuatı öğrenmem açısından iyi olur." (K3)
	Ödeneklerin düzenli yatırılması	3	20	"...Bir de ödenekler hazırlanıp yapılacak planlamaya göre aktarılması bu sorunu çözecektir." (K6) "İdare için yük oluşturuyor. Çünkü sürekli maddiyata göre liste hazırlanıyor ve paranın ne zaman yatacağı bilgisi net olarak bilinmiyor. Bu işler için bir personel ayarlanabilir. Aylık ne kadar para harcanacağı bilgisi verilerek düzenlemeler yapılabilir." (K11)
	Sayman memur istihdam edilmesi	2	13	"İdare için yük oluşturuyor. Çünkü sürekli maddiyata göre liste hazırlanıyor ve paranın ne zaman yatacağı bilgisi net olarak bilinmiyor. Bu işler için bir personel ayarlanabilir. Aylık ne kadar para harcanacağı bilgisi verilerek düzenlemeler yapılabilir." (K11) "Okul idaresine oldukça yük olduğunu düşünüyorum. Bu uygulama için okula aşçı ve mali işler için memur gerektiği kanaatindeyim." (K4)
	Paraların okul-aile birliğine gönderilmesi	1	7	"...Bunların ödenekten çıkarılıp Bakanlığımızın sosyal yardımlar uygulaması gibi okul aile birliği hesaplarına yatırması bizi çok rahatlatacaktır. Böylece velileri de bu işin içerisine sokarak yemek projesine dâhil edilecektir." (K7)

Bu soru analiz edildiğinde Ödeneklerin Harcanması Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 12’den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (%40) alınacak malzemelerle ilgili ihalelerin üst kurumlarca yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. 3 katılımcı bu harcamaların yapılması ile ilgili bir eğitimin verilmesi gerektiği, 3

katılımcı ise ödeneklerin düzenli yatırılması gerektiği, 2 katılımcı okula sayman memurun alınması gerektiği ve 1 katılımcı ise paraların okul-aile birliği hesabına yatırılması gerektiğinden söz etmiştir.

Malzeme Tedariki Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması

Görüşme sorusu 12; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi”nin uygulanması sırasında malzeme tedariki açısından karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Malzeme tedariki açısından karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Malzeme Tedariki Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması,	Tedarikin doğrudan yapılması	9	61	"...Bakanlıktan, il merkezinden ya da internet üzerinden alışverişe imkân sağlanmalı." (K1) "Türkiye'nin farklı bölgelerinde şubesi olan adı duyulmuş, bilinen bir marketi tercih etme şansı olmalıdır. Okula getirilecek olan malzemeler marketlerin sağlayacağı servis aracılığıyla yapılmalıdır. Bunun için de ihaleyi MEB Türkiye çapında yapılmalıdır." (K11)
	Yemek listesinin güncellenmesi	2	13	"Malzemelere yönelik tedarik açısından bir sıkıntı yaşamadık. Yaşadığı takdir de listeyi güncellemek gibi esnek çözümler geliştirdik. Yani istediğimiz ürün markette yoktu çünkü küçük bir ilçede görev yapıyoruz. Bu nedenle olan besin maddeleri ile yemek listesini güncelleyerek öğrencilere sunduk." (K2)
	Okullara büyük depoların yapılması	2	13	"Ürünleri koyacak alanlar önceden planlanıp ayarlanabilir. Sadece içeceklerin tedariki için bile ayrı bir depo alanlar oluşturulabilir." (K11) "Malzeme tedarikini kolaylaştırmak için okulda güvenli depo, ambar gibi yerler oluşturulabilir. Uzun süreli saklanması gereken ürünler için endüstriyel dondurucular sağlanabilir." (K4)
	Zorluk olmaması	2	13	"Malzeme tedariki için gereken para yeterli bir şekilde gelmiştir. Bir sorunla karşılaşmamıştır..." (K9) "Bu noktada da sıkıntı yaşamadık ama yukarıda da söyledim. ..." (K8)

Bu soru analiz edildiğinde Malzeme Tedariki Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 13’den bakıldığında; katılımcıların yarısından fazlasının (%61) malzeme tedarikinin ilgili kuruluşlarla doğrudan yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. 2 katılımcı yemek listesinin güncellenmesi, 2 katılımcı okullara büyük depoların yapılması gerektiği ve 2 katılımcı ise herhangi bir zorluk yaşamadığından söz etmiştir.

Personel Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Teması

Görüşme sorusu 13; Millî Eğitim Bakanlığının “5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi”nin uygulanmasında yemeklerin yapılması sırasında personel açısından karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. *Personel açısından karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler*

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Personel Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler	Personel istihdam edilmesi	12	92	"Okulumuzda bunu yapan bir personel var ve yetişmekte çok zorlanıyor. Ek personel alımları yapılmalı. Okula ait mutfak var evet ama aşçı ve yardımcı personeller mevcut değil. Bu nedenle aşçı, yardımcı personel alımları yapılmalı. Besinlerin ayrıntılı kontrolünü yapan personeller olmalı." (K11) "...Bu tür imkânların olmadığı okullarda yiyeceklerin dışardan anlaşılabilir gelmesi sağlanabilir. Ödenekler sabit bir şekilde gönderilip yemek yapacak personel tutulabilir." (K13)
	Hâlihazırdaki personele ilave ücretin verilmesi	1	8	"Yemek dağıtımını ve yemekhane temizliğini okulumuzun temizlik işleri ile uğraşan görevliler yaptığı için ekstra bir ücret veya motive edici bir destek yapılabilir." (K8)

Bu soru analiz edildiğinde Personel Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo14'ten bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğunun (%92) personel yetersizliği ile ilgili olarak personel istihdam edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. 1 katılımcı ise hâlihazırdaki personele fazla çalışması durumunda ilave ücret verilmesi gerektiğinden söz etmiştir.

Öğrencilerle Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması

Görüşme sorusu 14; Millî Eğitim Bakanlığının "5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi" uygulaması ile ilgili öğrenciler ile ilgi karşılaştığımız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. *Öğrenciler açısından karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler*

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Öğrencilerle Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler	Aile ile iş birliğinin artırılması	3	21	"Öğrencilerimiz adına yaşanan tek zorluk bazen yemek seçmeleri olabiliyor bununla ilgili ise çözüm her zaman aile ile iş birliği yapmaktır. Okulda bunun için geliştirilebilecek fazla çözüm önerileri olabileceğini sanmıyorum." (K2) "Beslenme sırasında hiç yemek yemeyen çocukların ayrı beslenme getirmeleri sağlanabilir ayrıca veli ile işbirliği içerisinde olarak okulda yeni tadılan yiyeceklerin evde de yapıp tattırılması sağlanabilir." (K5)
	Ailelere seminer verilmesi	2	15	"Çocukların sağlıklı besinleri yemek istememesi yaşadığımız bir problem. Bu konuda çocukların beslenme alışkanlıklarını düzenlemek açısından diyetisyenlerle iş birliği içine girilerek ailelere eğitim verilebilir" (K10) "Öğrencilerin bazı yemekleri sevmediğini önceden söylemiştim. Çözüm olarak mümkün olduğunca öğrencilerin seveceği yemekleri yapmak ya da öğrencilerin beslenme alışkanlıkları ile ilgili bir diyetisyenin bu öğrencilere ve velilere seminer vermesi olabilir." (K3)

Sağlık personelinin istihdam edilmesi	2	15	"Zehirlenme riski olabilir. Bunun için personel ayarlanmalı. Her çocuk her yemeği yiyemiyor ve dolayısıyla her çocuğa yönelik malzeme listesi oluşturulmasında zorluk yaşanıyor. Fazladan yemek yemeğe çalışmaları olup, mide ağrısı çekebiliyorlar. Bunun için ve oluşabilecek tehlikeli diğer durumlar için okullarda sağlık personellerinin bulunması gerekiyor." (K11)
Öğrencilere sevilen yemeklerin yapılması	2	14	"Her öğrencinin sevdiği yararlı yiyecekler verilerek öğrencilerin yemekleri daha iyi yemesi sağlanabilir. Öğrenciler için farklı yiyecek türleri verilerek birini yemeseler de diğerini yemesi sağlanabilir. Ayrıca meyve saatleri yapıp yemekten verim alamayan öğrenciler için besleyici gıdalar takviye edilebilir." (K13)
Aşçı istihdam edilmesi	2	14	"Ancak bazı öğrenciler bazı yemekleri sevmiyorlar işte hizmet alımı izni bize verilirse yemek bilgisi olan bir personelin alınması ile bu sorunun üstesinden geleceğimizi düşünüyorum." (K7) "Uygun bir yardımcı ayarlanabilirse ve ya mutfak bazen çocuklarla beraber hazırlanıp ve oluşabilecek kazalar engellenmiş olur." (K12)
Öğrencilerle ilgili bilgi toplanması	1	7	"Alerji testi istenebilir. Yemekler konusunda anket çalışması yapıp görüş ve öneriler alınabilir." (K1)
Yemek yiyecek öğrenci sayısında zorlamanın olmaması	1	7	"Her okula sayı belirleyip bu sayıda öğrenci yemek yiyecek denilmesi yanlış. Benim okuluma X öğrenci verilmiş ama öğrenci yemek istemiyor. Benim okulumdaki öğrenciye zorla yemek yedireceğime şehir merkezindeki veya büyük şehirlerdeki ihtiyacı olan ama sayıdan dolayı projeye dâhil olamayan öğrencilerin yararlanması sağlanabilirdi." (K8)
Düzenli yemek yiyen öğrencilerin ödüllendirilmesi	1	7	"Malzemeler ve ya ödenek ailelerle ortak kullanılıp çocukların sevdikleri yiyecekler yapılması sağlanabilir. Öğrencilere sağlıklı beslenmenin önemi sık sık hatırlatılarak beslenmesini düzenli yapan öğrenciler ödüllendirilebilir." (K13)

Bu soru analiz edildiğinde Öğrencilerle Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 15'ten bakıldığında; katılımcıların çoğunluğu (%21) öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlara yönelik aileler ile iletişimin artırılması gerektiğinden bahsetmiştir. 2 katılımcı ailelere seminer verilmesi gerektiği, 2 katılımcı sağlık personelin istihdam edilmesi gerektiği, 2 katılımcı öğrencilere sevilen yemeklerin yapılması gerektiği ve 2 katılımcı okullarda aşçı istihdam edilmesi gerektiğinden söz etmiştir.

Fiziki Şartlar Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması

Görüşme sorusu 15; Millî Eğitim Bakanlığının "5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi" ile ilgili okulun fiziki şartları açısından karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 16'da yer almaktadır.

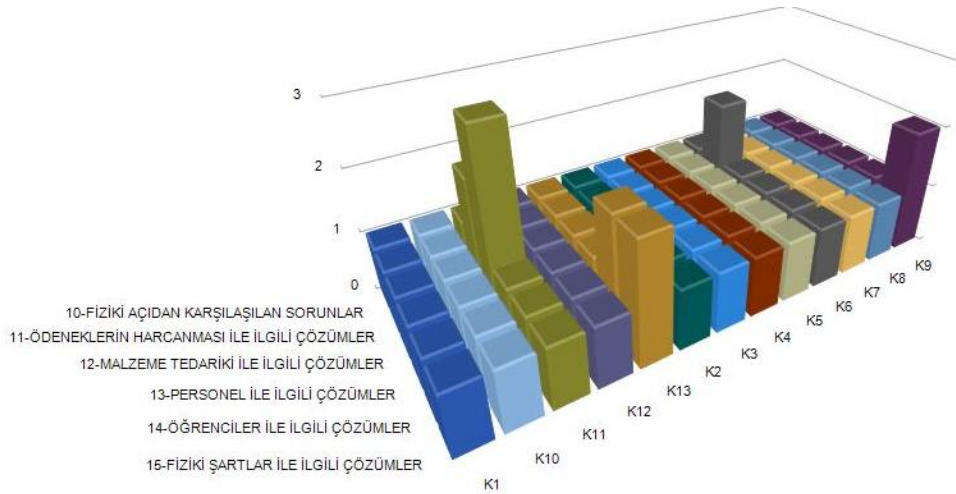
Tablo 16. Fiziki şartlar açısından karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler teması, kategoriler, frekans ve yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Fiziki Şartlar Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik	Mutfak ve yemekhanenin yapılması	6	40	"Özellikle mutfak alanı çok küçük olduğu için çocukların aynı anda yemek yemesinde sıkıntılar yaşanabiliyor. Daha büyük ve sistemli yemek alanları oluşturulabilir. Ya da bu durum için daha fazla ödenek imkânı sağlanırsa çözüm olabilir." (K11) "Fiziki şartları iyileştirilebilir. Küçükte olsa bir mutfak oluşturulmalıdır. Malzemeleri koyacak alan olsa da tezgâh gerekiyor

Çözümler

			bunun sağlanması gerekir." (K12)
Mevcut yemekhanenin öğrencilere göre düzenlenmesi	3	20	"Çocukların yemek yediği alan daha geniş ve sistemli bir yemekhaneye dönüştürülebilir. Burada çocukların servis edilen yemeği kendileri alabileceği boylarına uygun alan olabilir. Hatta bu sayede çocuklar kendi yemeklerini kendi alarak yaş gurubunda hedeflenen günlük hayat becerilerini de kazanmış olur. Mutfakta ki makineler yeterli hale getirilebilir." (K4) "Okullara tezgâh gibi alanlar yapılmalı varsa ayrı bir oda mutfağa dönüştürülmeli," (K13)
Yemeğin bir şirket tarafından verilmesi	2	13	"Okulun fiziki şartları uygun değilse (okulda mutfak yoksa) beslenmenin bir şirket tarafından verilmesini tercih ederdim." (K10) "...fiziki şartları uygun olmayan okullara yemek şirketleri ile anlaşarak yiyecek gelmesi sağlanmalı ve ödenekler buna göre ayarlanmalı..." (K13)
Şartları uygun olmayan okulların projeye dâhil edilmemesi	2	13	"Yemek verilen okullar planlanırken yemekhanenin olması dikkate alınarak yemek verilmeli. Şartları imkânları uygun olmayan okullar projeye dâhil edilmemeli." (K9)
Projede yeterince zemin çalışmasının yapılmaması	1	7	"...Yukarıda da bahsettiğim gibi önce ön zemin çalışması yapılarak projeye başlanmalıydı. " (K8)
Fiziki şartların uygun olması	1	7	"Okulumuzun fiziki şartları bu proje için uygundur ama uygun olmayan okullar için en azından yemeklerin yapılabileceği bir mutfak ayarlanmalıdır" (K5)

Bu soru analiz edildiğinde; Fiziki Şartlar Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 16'dan bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (%40) fiziki şartlara yönelik çözüm olarak okullara mutfak ve yemekhanenin yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. 3 katılımcı mevcut yemekhanenin öğrenciye uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği, 2 katılımcı yemeğin bir şirket tarafından verilmesi gerektiği, 2 katılımcı şartları uygun olmayan okulların projeye dâhil edilmemesi gerektiği ve 1 katılımcı fiziki şartlarının uygun olduğundan söz etmiştir. Öğretmenlerin projede karşılaşılan sorunlar ile ilgili çözümlere yönelik düşüncelerinden oluşan temalar Şekil 5'te sunulmuştur



Şekil 5. Öğretmenlerin projede karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik düşünceleri temaları

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular literatür çerçevesinde tartışılmış ve sonuçlara göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Birinci araştırma sorusu; sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığının 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi ile ilgili düşünceleri nelerdir? şeklindedir. Bulgulara göre; projenin öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağladığı, yapılan yemeklerin öğrencilerin iştahını arttırdığı ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandığı ortaya çıkmıştır. Ücretsiz yemekler sayesinde öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlanmakta ve öğrenciler dengeli beslenmektedir (Candaş vd., 2011; Günaydın, 2018; Özer vd., 2020; Şan, 2012). Okul yemek programı öğrencilerde yetersiz beslenmeden dolayı ortaya çıkabilecek öğrenme ve gelişim bozukluklarının önlenmesinde ciddi katkılar sunmaktadır (Candaş vd., 2011). 5-19 yaş arasında bulunan ve okul çağında olan çocuk ve gençlerde duygusal ve fiziksel değişimlerin büyük oranda gerçekleştiği ve dikkat edilmesi gereken dönemdir (WFP, 2023). Öğrenciler kendi aralarında yemek yerken iletişim kurmakta, öğrenciler mutlu olmakta ve sonuçta sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır. Farklı tip ve farklı ekonomik gelire sahip ailelerden gelen çocuklar aynı ortamda yemek yiyerek birbirlerine saygı göstermekte, yardımlaşmakta ve birlikte sosyalleşmektedirler (Candaş vd., 2011). Bunlara karşın, proje ile ilgili personel eksikliğinin olduğu, projede paranın israf edildiği, yemeklerin sevilmediği ve denetim eksikliğinin olduğu katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Yurdabakan ve Tektaş (2013) ile Günaydın (2018) ayrı ayrı yaptıkları çalışmalarda, ücretsiz verilen öğle yemeğinin öğrencilerin menü ve yemek kalitesini iyi bulmadığı ortaya çıkmıştır. Proje kapsamında sebze-meyvenin, et ve et ürünlerinin, kuru gıdaların, doğal ürünlerin, kahvaltılık malzemelerin, süt-süt ürünlerinin tüketilmesi gerektiği katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Menülerde süt ve ürünleri grubu, et, yumurta, kuru baklagiller ve yağlı tohumlar grubu, ekme ve tahıllar grubu, sebze ve meyveler grubundan besinlere göre hazırlanmalıdır (MEB TEGM, 2023b). Proje kapsamında aşırı tuz, şeker, yağ, işlem görmüş gıdalar, son kullanım tarihi yaklaşan gıdalar ve çabuk bozulabilen et-süt ürünlerinden uzak durulması gerektiği katılımcı ifadelerinde anlaşılmıştır. Proje kapsamında yapılacak yemeklerde aşırı tuz, karbonhidrat, yağ ve yapay tatlandırıcılara dikkat edilmesi gerekmektedir (MEB TEGM, 2023b). Proje kapsamında okulların hesaplarına gönderilen paraların harcanması ile ihtiyaçların doğru tespit edildiği ancak para harcanırken idarenin paranın nasıl harcanacağını bilmediği, bu nedenle ihalelerin başka kurumlar tarafından yapılması gerektiği, paranın okul hesaplarına geç yatırıldığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Candaş vd. (2011) yaptıkları bir çalışmada okul yemeğinin okul mutfağında yapılması ile, mahallede küçük de olsa yeni bir istihdam kolunun ortaya çıkacağını böylece yerel gıda sektörlerinin de ekonomik açıdan destekleneceğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin okul yemeği ile oluşan dengeli beslenmesi sayesinde okul başarısı artmakta ve daha sağlıklı olmaktadır (Candaş vd., 2011; Illoken vd., 2021). Çünkü öğrenci proje sayesinde, sağlığı için gerekli besinleri düzenli olarak almaktadır. Dünya üzerindeki yüzden fazla ülkenin ilköğretim okullarında ücretsiz yemek uygulaması devam etmektedir (Candaş vd., 2011). Okul yemeği sayesinde öğrencilerin öz yeterlilikleri gelişerek okula yönelik olumlu tutum geliştirmektedir (Illoken vd., 2021).

İkinci araştırma sorusu; sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığının 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi uygulamasında karşılaşılan sorunlara yönelik düşünceleri nelerdir? şeklindedir. Bulgulara göre; proje kapsamında yemek ve temizlik yapacak personelin yetersiz olduğu; kırsal kesimlerde yemek malzemelerinin okul idarecileri tarafından taşındığı, malzeme tedarikinde gecikmeler yaşandığı, besin çeşidinin az olduğu, personel eksikliğinin malzeme tedarikinde sorunlar çıkmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Günaydın (2018) yaptığı bir çalışmada yapılan bu çalışmaya paralel olarak, bazı okullarda mutfak ve yemeği yapacak personelin bulunmadığını ve malzeme tedariki konusunda sıkıntılar yaşandığını bulmuştur. Şan (2012) yaptığı bir çalışmada bazı okullarda yemekhanenin olmadığını bulmuştur. Personel açısından; personel eksikliğinin olduğu,

mevcut personelin iş yükünün arttığı ve aşçı eğitimlerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler açısından; bazı yemeklerin sevilmediği, yemeklerin yere döküldüğü, bazı besinlerin öğrencileri alerji yaptığı ortaya çıkmıştır. Yurdabakan ve Tektaş (2013) birlikte yaptıkları bir çalışmada ücretsiz öğle yemeği ile ilgili hazırlanan menülerin öğrenciler tarafından sevilmediğini bulmuşlardır. Buna karşın bazı katılımcıların öğrencilerin yapılan yemekleri çok sevdiği ve çok yedikleri bu nedenle yapılan yemeğin yetmediğini ifade etmişlerdir. Okulda verilen yemekler sayesinde öğrencilerde oluşabilecek beslenme bozukluklarının önlenmesi ve dengeli beslenme alışkanlıklarının kazandırılması ile uzun dönemde oluşabilecek kronik hastalıkların oluşumu engellenebilmektedir (Candaş vd., 2011). Fiziki şartlar açısından; bazı okullarda mutfak ve yemekhanenin olmadığı ya da hali hazırda bulunan mutfak ile yemekhanenin küçük olduğu ve araç-gereç eksikliğinin olduğu katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu; sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığının 5 Milyon Öğrenciye Ücretsiz Yemek Projesi uygulamasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik düşünceleri nelerdir? şeklindedir. Bulgulara göre; ödeneklerin harcanması ile ilgili karşılaşılan sorunlara çözümler olarak; ihalelerin üst kurumlarca yapılması ve okul idarecilerine paraların harcanması ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiği, okulun hesabına ödeneklerin düzenli yatırılması, paranın harcanması ile ilgili okula sayman memurun atanması ve paraların okul-aile birliği hesabına yatırılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Şili’de malzeme tedariki ihaleleri bilgisayar sistemi üzerinden yapılmakta ve böylece ihaleler daha şeffaf olmaktadır (Candaş vd., 2011). İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Sağlık Bakanlığının beslenme standartları konusunda yapacakları iş birliği ile ihaleler gerçekleştirilebilir, böylece ihale okul bazlı yapılmadığı için ilgili firmaların katılımı artacak, ihaleler daha şeffaf olacak ve bir anda çok sayıda okul için ihale yapılacağından yemek başına düşecek para azalacaktır (Candaş vd., 2011). Malzeme tedariki ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümleri olarak; malzeme tedarikinin zorlayıcı prosedür olmadan doğrudan yapılması gerektiği, yemek listesinin sürekli güncellenmesi ve besinlerin okullarda kurulacak büyük depolarda saklanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Personel açısından karşılaşılan sorunlara çözümler olarak; proje kapsamında okullara personel istihdam edilmesi ve hali hazırdaki personele fazla çalışması kapsamında ilave ücret verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Illoken vd. (2021) birlikte yaptıkları bir çalışmada, ücretsiz öğle yemeği uygulamasında ortaya çıkan sorunların yerel olarak çözülmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Öğrenciler açısından karşılaşılan zorluklara yönelik çözümler olarak; ailelerle iş birliğinin artırılarak beslenme konusunda diyetisyenler tarafından ailelere çeşitli seminerlerin verilmesi gerektiği, okula aşçı ve sağlık personelinin istihdam edilmesi gerektiği, düzenli yemek yiyen öğrencilerin ödüllendirilmesi ve öğrencilerle ilgili düzenli bilgi toplanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Sağlık Bakanlığının görüşleri doğrultusunda, öğünlere süt, tahıl, yumurta vb. besinlerin konularak öğrenciler için daha faydalı bir menü hazırlanabilmektedir (Candaş vd., 2011). Fiziki şartlar açısından karşılaşılan zorluklara yönelik çözümler olarak; öncelikle projede iyi bir planlamanın yapılması gerektiği, okullara mutfak ve yemekhanenin yapılması, mevcut yemekhanenin öğrencilere göre düzenlenmesi yemeklerin bir şirket tarafından verilmesi ve şartları uygun olmayan okulların proje kapsamına dâhil edilmemesi gerektiği oraya çıkmıştır. Hindistan ve Brezilya’da nüfusun yoğun olduğu yerlerde merkez mutfak uygulaması yer almaktadır (Candaş vd., 2011). Beşeri sermayeyi oluşturmak iyi bir eğitim, iyi bir sağlık ve iyi bir beslenme sistemine bağlıdır (WFP, 2023). Şan’a (2012) göre öğrenci gelişimine uygun yemeklerin hazırlanması, taze meyve, meyve suyu ve yoğurt gibi besinlerin ağırlıklı tüketilmesi, yemekhanelerin öğrenci sayısını alabilecek genişlikte ve donanımda olması, yemeği dağıtmak için personellerin görevlendirilmesi, yemeklerin denetlenmesi, okul idareci ve öğretmenlerinin öğrenci velilerini ziyaret etmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

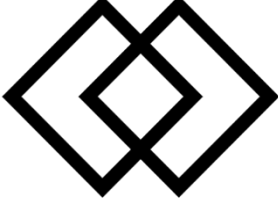
Öneriler

- Bu proje yeterince planlanmamış olabilir. Ülke genelini ilgilendiren böyle bir projeye başlanmadan önce farklı bölgelerde çalışan paydaşlar ile yapılan çok sayıda toplantılarda görüş alış-verişinde bulunulabilir ve en az bir yıl pilot çalışması yapılabilir.
- Tedarik ihaleleri merkezi bir yerden gerçekleştirilebilir böylece yemek daha ucuza getirilebilir.
- Mutfağı ve yemek yapmak için personeli olmayan okullara mutfak yapılıp personel görevlendirilebilir. Okulların uygun olan yerleri öğrenci özelliklerine göre mutfağa dönüştürülebilir. Çünkü personel eksikliği olan birleştirilmiş sınıflı okullarda yemeği öğretmen yapıp öğretmen dağıtmaktadır. Bu hazırlık süreci birkaç ders öncesinden başlamaktadır. Bu da ister istemez eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumda olan öğretmenlere teşvik amacıyla ekstra bir ücret ve hizmet puanı verilebilir.
- Okullara para gönderilmesi durumunda okul idarecileri öncesinde bu paraların harcanması konusunda hizmetiçi eğitime alınabilir.
- Okullara gönderilen ödenekler Doğrudan Temin usulü ile harcanmaktadır. Bu ödeneklerin harcanması yönetsel olarak daha da kolaylaştırılabilir. Çünkü çok küçük ilçelerde bu prosedürün uygulanması güçtür.
- Ailelere beslenme konusunda bilgilendirme amaçlı seminerler verilebilir.
- Öğrenciler arasında menüyü beğenmeme, iştahsız olma ve yeme alışkanlığı kazanma için yemekhanede görevli öğretmenler öğrencileri ile birlikte yemek yiyebilir.
- Okullarda yaşanan personel eksikliği için okulların hesabına para gönderilebilir. Böylece yerel halk desteklenmiş olacaktır.
- Bazı öğrencilerin bazı besinlere alerjisi olabilmektedir. Bunun için sınıf öğretmeni öğrencileri ile ilgili bilgi toplayabilir.
- Ücretsiz yemek projesinden taşınmalı eğitimin gerçekleştirildiği okullarda MEB'in belirlediği sayı kadar öğrenciler yararlanmaktadır. Bu durum diğer öğrenciler arasında huzursuzluğa neden olacağı için ücretsiz yemekten tüm okul öğrencilerinin de yararlanması sağlanabilir.

5.Kaynakça

- Ağırkan, M. (2022). Eğitimde akademik başarıyı ve sağlığı desteklemek: Bütüncül okul, bütüncül toplum, bütüncül çocuk modeli. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 10-22.
- Candaş, A. Akkan, B. E., Günseli, S., & Deniz, M. B. (2011). *Devlet ilköğretim okullarında ücretsiz öğle yemeği sağlamak mümkün mü? farklı ülke modelleri ve Türkiye'ye yönelik öneriler* (Editör: Gülgün Küçükören). İmak.
- Juliana F. W. Cohen, Hecht, A. A., McLoughlin, G. M., Turner, L., & Schwartz, M. B. (2021). Universal school meals and associations with student participation, attendance, academic performance, diet quality, food security, and body mass index: A systematic review. *Nutrients*, 13(3), 1-41. <https://doi.org/10.3390/nu13030911>

- Dunn, C., Kenney, E., Fleischhacker, S. E., & Bleich, S. N. (2020). Feeding low-income children during the Covid-19 pandemic. *New England Pub Med*, 382(40), <https://doi.org/10.1056/NEJMp2005638>
- Günaydın, D. (2018). Çocuk yoksulluğu ile mücadelede ücretsiz okul yemeği: Tekirdağ ilkokullarında bir araştırma. *Hak-iş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(18), 360-395.
- Illoken, K. E., Overby, N. C., Johannessen, B., & Vik, F. N (2021). Possible effects of a free meal on school environment: The school meal intervention in Norway. *Journal of The International Society for Teacher Education (JISTE)*, 25(1), 8-20.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (MEB TEGM). (2023b) *Yemek/beslenme hazırlama ve dağıtım kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_01/31113511_kYlavuz-beslenme.pdf adresinden 01.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özer, M., Gençoğlu, C. & Suna, H. E. (2020). Türkiye’de eğitim eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları* (Tez No. 330216) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- World Food Program (WFP). (2023). State of school feeding worldwide 2022 executive summary.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.
- Yılmaz, A. (2019). *Taşınmalı eğitimle öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin beslenme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 601227) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yurdabakan, İ., & Tektaş, M. (2013). Taşınmalı ilköğretim öğrencilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 511-527.



BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI ÇEVİRİM İÇİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN SAĞLIK KAYGISINI NASIL ETKİLEDİĞİNE İLİŞKİN DANIŞAN GÖRÜŞLERİ¹

Burak AYDIN*

Öz

Bu çalışmanın amacı, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak yapılandırılan çevrim içi psikolojik danışma müdahalesinin sağlık kaygısı üzerinde nasıl bir etki oluşturduğuna ilişkin danışan görüşlerini incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarını belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğine yer verilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu tanı almamış ancak sağlık kaygısı yüksek olan ve Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) temelli çevrim içi psikolojik danışma müdahalesine dâhil olan üç danışan oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi aşamasında tematik analiz yöntemine yer verilmiştir. Verilerin analizi deneme sürümü edinilen NVivo 12 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çevrim içi BDT müdahalesinin sağlık kaygısını azalttığı, daha gerçekçi düşünebilme ve bilişsel düşünce özelliklerini fark edebilme becerilerini artırdığı, sosyal ilişkileri olumlu yönde etkilediği, sorun çözüme becerilerini artırdığı ve sağlık kaygısı dışındaki endişeleri de azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında terapi seanslarına farklı yer ve mekânlardan katılabilme imkânı vermesi çevrim içi BDT müdahalesinin olumlu bir özelliği olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca zamanı verimli kullanabilme olanağı ve yüz yüze terapiye göre daha düşük maliyetler gerektirmesi danışanlar tarafından ön plana çıkarılan diğer olumlu özelliklerdir. Bunların yanında internet kaynaklı oluşabilecek teknik aksaklıklar ve beden dilinin daha az fark edilmesi sonucu ortaya çıkabilecek dikkat dağınıklığı sorunu çevrim içi BDT müdahalesinin olumsuz yönleri olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak uygulama sahasında çalışan ruh sağlığı uzmanlarına ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sağlık kaygısı, Bilişsel davranışçı terapi, Çevrim içi psikolojik danışma.

Consultant Opinions on the Effect of Online Psychological Counselling Based on the Cognitive Behavioral Approach on Health Anxiety
Abstract

This research aims to investigate the client's perceptions of the effects of an online psychological counselling intervention built on a cognitive behavioural framework on health anxiety. The status study pattern from qualitative research techniques was applied in this study. Research subjects are chosen using a criteria sampling methodology from purpose sampling techniques. Accordingly, the research's working group has not been diagnosed, but has created three consultants who have high health concerns and are involved in online psychological counseling intervention based on Cognitive Behavioral Therapy (CBT). The research used a semi-structured interview form developed by the researcher as a data collection tool. In the analysis of research data, the thematic analysis method was included. Analysis of the data was done with the NVivo 12 package program, which received the trial version. According to the research findings, the online CBT intervention reduces health anxiety, improves the skills of thinking more realistically and realising cognitive thinking characteristics, and has a positive effect on social relations. It has also been determined that it improves problem solving skills and is effective in reducing concerns other than health anxiety. The ability to attend therapy sessions from different locations was also seen as a positive aspect of the online CBT intervention. The advisors also emphasised the ability to use time productively and the lower costs compared to in-person therapy as two additional benefits. Additionally, the issue of internet-related technical issues and distractions brought on by less variance in body language have been identified as undesirable aspects of the online CBT session. The study's conclusions have produced recommendations for professionals in the field of application who study mental health.

Keywords: Health anxiety, Cognitive behavioral therapy, Online psychological counseling.

¹ Bu araştırma yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

* Öğr. Gör. Dr., Trabzon Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi, burak.aydin@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2743-8427>

1. Giriş

Psikoloji araştırmalarında insan sağlığının önemi ve hastalıkların sebepleri uzun yıllardır tartişmalarda yer edinmektedir. Bu tartişmalar arasında son zamanlarda hastalıkların sebepleri ve tedavilerinde psikosomatik ya da davranışsal tıptan ziyade zihnin rolü olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır (Odgen, 2019). Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization [WHO], 2014, s. 1) sağlığı “yalnızca hastalık ya da sakatlık olmayışı değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik hali olarak görmesi” de bu güncel tartişma zeminini güçlendirmektedir. Bu çerçeve kişisinin ruhsal olarak iyi hissetmesi sağlığını olumlu etkileyebileceken sağlığına ilişkin duyacağı kaygıların olumsuz yansımaları olabilecektir. Kişinin sağlığına ilişkin yaşadığı bu olumsuz etkiler sağlık kaygısı olarak ifade edilmektedir (Rachman, 2012).

Sağlık kaygısı, bireyin bedensel belirtilerini hatalı bir şekilde yorumlaması nedeniyle ciddi bir hastalığı olduğu ya da olacağı sonucuna ulaşması ve aşırı endişe duymasıdır (Salkovskis & Warwick, 1986). Bu durum bedensel ya da fiziksel rahatsızlıklar gibi beklenmedik bir sorun karşısında her insanın yaşanabileceği geçici sağlık endişelerini iğermez (Deale, 2007). Tam aksine uzun süre devam eden endişenin kişide hasta olduğuna dair hiçbir tıbbi bulgu ve doktor görüşü olmamasına rağmen giderilememesidir (Morrison, 2016). Sağlık kaygısının nedenlerine bakıldığında kişilik bozuklukları, çocukluk çağı ihmal ve istismarı, karşılaşılan zorlu yaşantılar gibi birçok faktörün bulunduğu görülmektedir (Starcevic & Noyes, 2014). Bunun yanında sağlık kaygısının panik bozukluk, obsesif kompülsif bozukluk gibi bazı kaygı bozuklukları, somatoform bozuklular ve birçok psikopatolojik bozukluk ile ilişkili olabileceğini gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir (Abramowitz vd., 2007; Bennett vd., 2016; Solem vd., 2015; Wright vd., 2016). Bu araştırmalar göz önüne alındığında sağlık kaygısını şiddetli düzeyde yaşayan kişilerin sağlıklarıyla aşırı ilgili olduğu görülmektedir.

Ciddi bir hastalığı olduğu ya da olacağı endişesini uzun süre yaşayan bireylerin zamanla düşünce yapılarında bu yönde hatalı yorumlamalara gittikleri görülmektedir (Türkçapar, 2020). Bilhassa sağlığa ilişkin kaygıların arttığı zamanlarda kişinin zihninde ortaya çıkan düşünceler hatalı ya da yanlış yorumlanabilir (Hadjistavropoulos vd., 2012). Kişi böyle durumlarda kalp atışı gibi zararsız sayılan vücut duyularını ya da belirtilerini hatalı yorumlaması sebebiyle sağlık kaygısı yaşama olasılığını artırır (Fergus, 2014). Bireyin düşünce yapısını, algılarını ve olayları yorumlama biçimini daha gerçekçi hale getirmeyi amaç edinen Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) (Leahy, 2008) bu süreçte önemli bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. BDT yaklaşımına göre sorunun temel sebebi bireyin bilişsel şemaları, hatalı bilgi işleme stilleri ve otomatik düşünceleridir (Wenzel, 2018). Bu nedenle terapi boyunca bireyin yararsız ve hatalı düşüncelerinin azaltılmasına odaklanılarak daha gerçekçi ve yararlı düşünce tarzları edinmesine yardımcı olunmaktadır (Beck, 2005). BDT'nin hem bireysel (Andersen vd., 2018; Villabø vd., 2018) hem de grup (Davidson vd., 2019; Schlarb vd., 2020) terapilerinde etkili olduğu, sağlık kaygısı (Newby & McElroy, 2020; Sørensen vd., 2011) ve diğer birçok bozukluğun tedavisinde (Osawa vd., 2021; Stapersma vd., 2018) etkin bir şekilde kullanıldığı deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Problemlerin çözümünde sistematik bir yol izlemesi ve problemlere özgü modeller sunması BDT'yi daha da kullanışlı hale getirmektedir (Josefowitz & Myran, 2021). Bunun yanında psikodinamik terapi gibi uzun süren ve sağlık kaygısı tedavisinde iyileşme oranları daha düşük olan (Lipsitt, 2014) yaklaşımlardansa çevrim içi ortamda uygulanma kolaylığı sağlayan BDT'nin günümüzde daha çok tercih edilebildiği görülmektedir (Douma vd., 2019; Zhang vd., 2021).

Çevrim içi psikolojik danışma hem bireysel hem de grup terapisi şeklinde psikolojik danışman tarafından bilgisayar ya da teknoloji aracılığıyla uygulanan ruh sağlığı hizmetidir (Barak & Grohol, 2011). Günümüzde yaşanabilecek teknolojik engeller (Zeren, 2016) ve güvenlik (Zeren & Bulut, 2018) gibi dezavantajların yanında erişim kolaylığı sağlaması (Joinson & Paine, 2012), düşük maliyet (Özer vd., 2016) ve evden çıkamayacak bireyler için kullanışlılık (Erdem & Özdemir, 2020) çevrim içi psikolojik danışma yardımını daha avantajlı hale getirmiştir. Çevrim içi ortama kolaylıkla

uyarlanabilmesi nedeniyle de BDT yaklaşımı bu platformda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Rauen vd., 2020; Zhang vd., 2021). Nitekim kaygı bozukluklarının tedavisinde de çevrim içi BDT yaygın olarak kullanılsa da (Luik vd., 2017; Polak vd., 2021) sağlık kaygısının tedavisinde oldukça sınırlı kullanıldığı alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Hedman vd., 2014). Sağlık kaygısına yönelik çevrim içi BDT uygulamasının oldukça yeni ve sınırlı düzeyde olması (Newby vd., 2016) farklı bölgelerde ve farklı sosyodemografik özelliklere sahip bireylerle yapılacak çalışmaları genellenebilirlik açısından gerekli kılmaktadır. Ayrıca hızla değişen düzeni ve her geçen gün artan hastalık, salgın ve doğal afet gibi durumlarda tetiklenme olasılığı yüksek sağlık kaygısına daha etkin, ulaşılabilir ve düşük maliyetle ruh sağlığı hizmeti sunabilmek önemli hale gelmektedir. Bireylere bu hizmetler verilemediği takdirde gerek kişisel gerekse de iş, aile ve sosyal hayatlarında birçok sorun ortaya çıkabilecektir. Ayrıca bireylerin sağlık kaygılarını gidermek için sağlık kuruluşlarına sürekli başvurmaları sonucu yaptıracağı iş ve işlemler ülke ekonomisine ek bir yük getirecektir. Ortaya çıkabilecek bu tür sorunları giderebilmek için bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrim içi psikolojik danışma uygulamalarının etkili bir şekilde kullanılmasının önemli hale geldiği düşünülmektedir. Bu çalışmada çevrim içi BDT müdahalesinin sağlık kaygısı üzerinde nasıl bir değişim meydana getirdiğine ilişkin danışan görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

- Yapılan çevrim içi BDT müdahalesinin danışanların sağlık kaygıları üzerindeki etkisi nasıl değerlendirilmektedir?
- Yapılan çevrim içi BDT müdahalesi danışanların sağlığa ilişkin inanışlarına ve düşünce yapılarına nasıl yansımaktadır?
- Yapılan BDT müdahalesinin çevrim içi olmasının danışanlar üzerindeki etkisi nasıl değerlendirilmektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Çevrim içi BDT uygulamasının sağlık kaygısı üzerinde nasıl bir değişim meydana getirdiğine ilişkin danışan görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma bütüncül tekli durum deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan bu desende durum bir birey olabileceği gibi bir olay veya belirli bir alanda uygulanmakta olan program da olabilir (Glesne, 2015). Durum çalışması deseni güncel olarak devam eden bir olay veya durumun derinlemesine araştırılması olarak açıklanmaktadır (Yin, 2017) Bu çerçevede burada seçilen durum uygulanan ve uygulanmaya devam eden bir yarı yapılandırılmış müdahaleyi içermektedir. Buradan hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen çevrim içi BDT müdahalesinin danışanların sağlık kaygılarına nasıl yansıdığına ilişkin danışan görüşleri derinlemesine incelendiğinden bütüncül tekli durum deseni seçilmiştir. Bu çalışmanın analiz birimini uygulanan çevrim içi BDT müdahalesine katılan danışanlardan elde edilen yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Trabzon Üniversitesi'nde eğitim gören üç lisans öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan çalışmada katılımcıların belirli niteliklere sahip olması beklendiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çerçevede çalışmanın katılımcılarını, araştırmacı tarafından geliştirilen sağlık kaygısını azaltmaya yönelik çevrim içi BDT müdahalesine dâhil olan danışanlar oluşturmaktadır. Katılımcılar seçilirken danışanların herhangi bir tıbbi tanılarının olmaması, psikiyatrik yardım almamaları ve psikiyatrik ilaç kullanımı öykülerinin olmaması ilk ölçüt olarak alınmıştır. İkinci olarak ön değerlendirme aşamalarında yüksek düzeyde sağlık kaygıları olduğunun belirlenmesi ve psikolojik

danışma ve rehberlik programı öğrencisi olmamaları ölçüt alınmıştır. Araştırmaya dâhil olan danışanların gerçek isimleri yerine çeşitli mahlas isimler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan danışanlara ait bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Mahlas İsimler	Cinsiyet	Bölüm	Sınıf	Yaş
Feride	Kadın	Matematik ve Fen Bilimleri	4. Sınıf	22
Hande	Kadın	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	2. Sınıf	21
Tansel	Kadın	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	2. Sınıf	19

2.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda toplam altı ana soru ve bu soruların altında yer alan iki sonda soru bulunmaktadır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle alanyazın taranmış ve benzer terapi deneyimine sahip iki ayrı danışanla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu görüşmeler sonucunda dokuz ana soru ve bu soruların altında yer alan iki sonda soru hazırlanmıştır. Ardından hazır hale getirilen bu form nitel araştırmalar konusunda araştırmalar yapan iki akademisyene kapsam incelemesi için sunulmuştur. Akademisyenlerin verdikleri dönütler sonucunda üç soru formdan çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından son hali verilen form yaklaşık 20 dakika süren pilot uygulamaya alınmıştır. Bu işlem ön uygulama kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen sağlık kaygısını azaltmaya yönelik çevrim içi BDT müdahalesine dâhil olan bir danışan ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda farklı algılamalara neden olabilecek bir soru belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Son şekli verilen bu formun kullanıldığı mülakatlar çevrim içi ortamda Zoom uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Danışanlarla gerçekleştirilen bu görüşmelerin süresi yaklaşık 20 ile 30 dakika arasında sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen toplam 75 dakikalık ses kaydı Microsoft Word programında transkript haline getirilmiştir. Ardından her danışanın transkript kayıtları deneme sürümü edinilen NVivo 12 paket programına aktarılmıştır. Bu araştırma verilerinin analizinde tematik analiz yöntemine başvurulmuştur. Tematik analiz çoğunlukla örüntüler içerisindeki temaları belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Gibson & Brown, 2009). Tematik analiz veri setinin tanınması, kodlama, kategorilerin belirlenmesi, temaların tespiti, temaların adlandırılması ve bulguların yazılması olmak üzere altı aşamadan meydana gelmektedir (Braun & Clarke, 2009). Buradan hareketle öncelikle katılımcılarla yapılan görüşme kayıtlarının tamamı Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Bu işlemin ardından her bir doküman baştan sona iki defa okunmuş ve fikir edinilmeye çalışılmıştır. Daha sonra dikkatli bir şekilde okunan görüşme verileri araştırma soruları doğrultusunda kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Araştırmacı tarafından kodlama işlemi devam ederken bir başka araştırmacı yeniden kodlama gerçekleştirmiştir. Bu işlemlerin ardından yapılan karşılaştırmada her iki araştırmacının yaptığı kodlamanın uyduğu sonucuna varılmıştır. Sonraki aşamada ortaya çıkan benzer kodlardan hareketle kategoriler meydana getirilmiştir. Ardından oluşturulan kodlar ve kategoriler yeniden gözden geçirilmiştir. Bu noktada fikir ayrılığı olan noktalarda uzlaşa aranarak temalar meydana getirilmiştir. Yapılan bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan temalar tüm araştırma süreci göz önünde bulundurularak isimlendirilmiş ve elde edilen bulgular yazılı hale getirilmiştir.

2.5. İnanırcılık ve Etik

Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırmalardaki inanılabilirlik ve tutarlılık kavramlarına karşılık gelmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Nicel

araştırmalardaki iç geçerlik kavramına karşılık gelen inanılabilirliği (Yıldırım & Şimşek, 2013) artırmak için Lincoln ve Guba (1985) uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi almayı tavsiye etmektedir. Bu doğrultuda yapılan görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak samimi ve güven ilişkisi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan hemen sonra görüşmelere ait kayıtlar katılımcılara dinletilmiştir. Bununla birlikte araştırma verilerinin toplanmasından analiz edilmesine kadar çalışmanın her aşamasında nitel araştırmalar konusunda uzman iki akademisyenle iletişim halinde olunmuştur. Verilerin kodlama, kategori ve tema oluşturma aşamalarında uzman görüşleri çerçevesinde hareket edilmiştir. Bunlara ek olarak katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak konunun teyidi en iyi şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramına karşılık gelen tutarlılık boyutunda (Yıldırım & Şimşek, 2013) ise araştırma boyunca yapılan bütün işlemler detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Buna ek olarak iki araştırmacı tarafından meydana getirilen kodlama sürecinde taraflar bir araya gelerek kodlar üzerinde uzlaşma aramışlardır. Kodlama işlemlerinin ardından kategori ve tema oluşturma aşamalarının her birinde araştırmacılar tekrar bir araya gelerek farklı isimlendirilen kısımlarda uzlaşma sağlamaya çalışmışlardır.

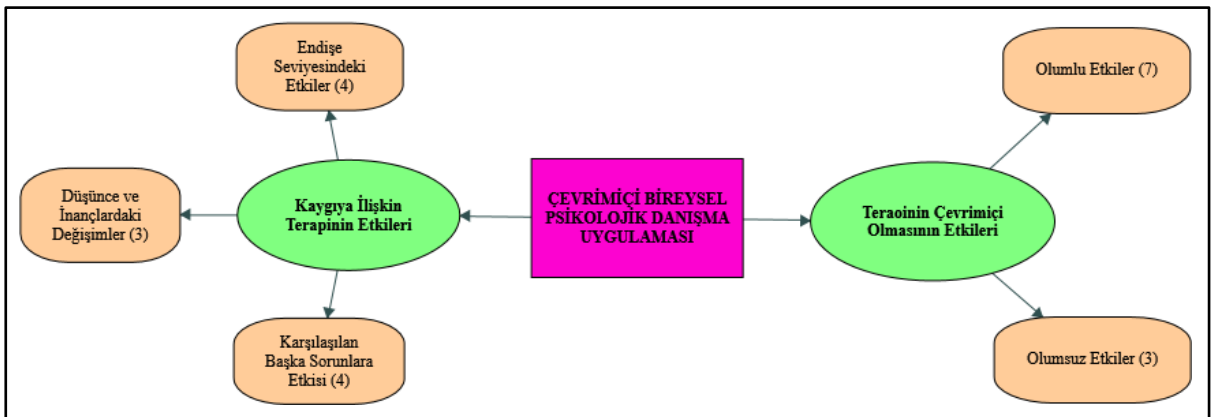
2.6. Araştırma Etiği

Araştırmaya ilişkin izinler Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 08.10.2021 tarih ve 2021-10/1.2 sayılı etik onay belgesi ile alınmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde etik kurallara uyulmuş olup araştırmanın her bir aşaması bilimsel kurallara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kaynakça gösterimi ve alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır.

3. Bulgular

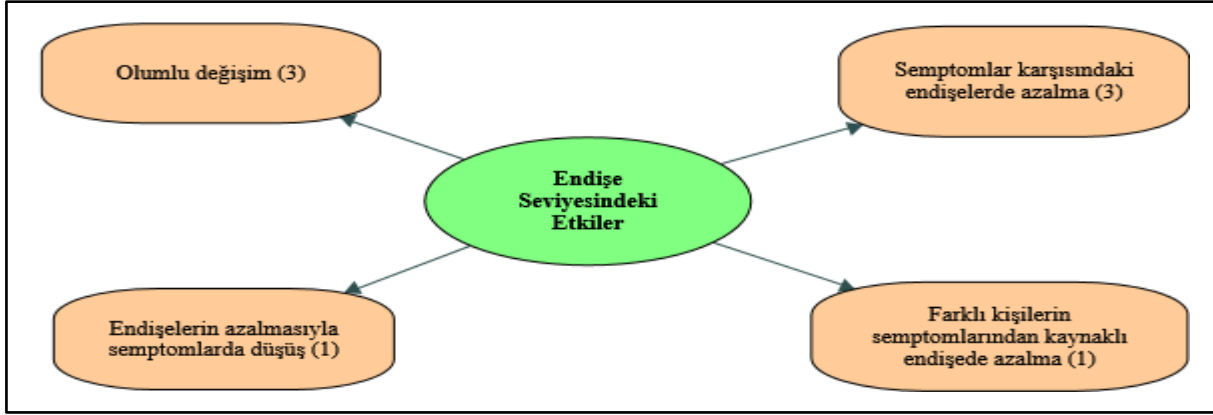
Çevrim içi BDT müdahalesinin sağlık kaygısı üzerinde nasıl bir değişim meydana getirdiğine ilişkin danışan görüşlerinin ele alındığı çalışmanın bu kısmında yapılan analizler sonucunda oluşturulan temalara göre bulgular sunulmuştur. Tematik analize dayalı olarak çalışmada iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar kaygıya ilişkin terapinin etkileri ve terapinin çevrim içi olmasının etkileri olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Bunun yanında kaygıya ilişkin terapinin etkileri temasının altında üç ayrı kategori, terapinin çevrim içi olmasının etkileri temasının altında iki ayrı kategori ve her bir kategoriye ait kodlar oluşturulmuştur. Bu işlemler neticesinde son hali verilen tema ve kategoriler Şekil 1'e gösterilmiştir.

Şekil 1. Çevrimiçi bilişsel davranışçı terapi müdahalesinin sağlık kaygısına etkisine ilişkin tema ve kategoriler



Şekil 1 incelendiğinde kaygıya ilişkin terapinin etkileri teması altında endişe seviyesindeki etkiler, düşünce ve inançlardaki değişimler ile karşılaşılan başka sorunlara etkisi kategorilerinin oluştuğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu üç kategoriden endişe seviyesindeki etkiler başlığı altında dört ayrı kod meydana gelmiştir. Bu kodlara ait bilgiler Şekil 2'de gösterilmiştir.

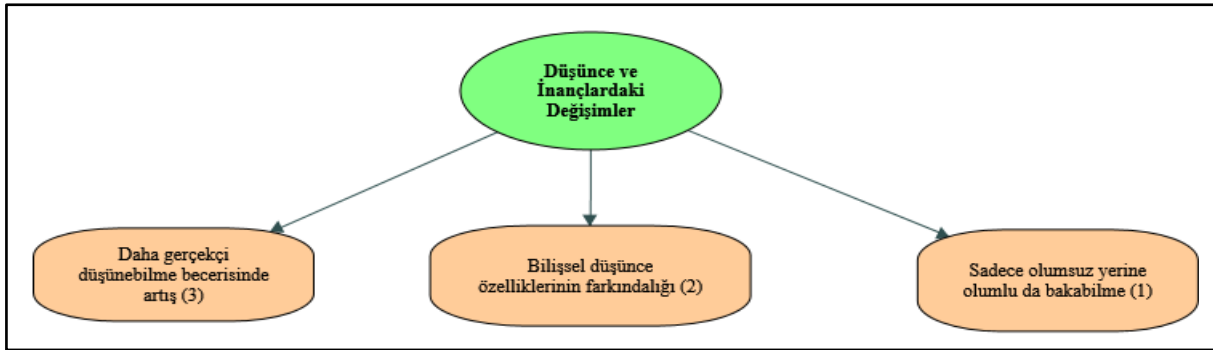
Şekil 2. Endişe seviyesindeki etkiler



Çevrim içi BDT müdahalesinin endişeler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğuna dair her üç danışan da görüş bildirmiştir. Örneğin Hande “*Kesinlikle olumlu etkisi oldu. Önceden mesela ağzımda ufak bir yara çıksa çok huzursuz olurdum, sürekli onu düşünürdüm...*” ifadesini kullanmıştır. Yapılan psikolojik danışma müdahalesinin ardından bedende ortaya çıkan belirtiler karşısında Tansel “*...poşet taşıdığım için parmaklarım biraz su toplasa hemen endişeleniyordum acaba bir hastalık belirtisi mi diye? Şimdi uzan biraz geçer diyorum*” sözleriyle durumunu ifade etmiştir. Danışanın bu cümleyi kurarken güldüğü görülmüştür. Beden dilinin söylemi güçlendiren etkisi göz önüne alındığında kaygı düzeyindeki olumlu değişim sözsüz mesajlarla da doğrulanmaktadır. Feride ise bu duruma benzer olarak “*...kendimi de o kadar korudum ama seanslara başladıktan sonra çok komik bir şekilde korona oldum. İlk gün çok endişeliydim ama ikinci günden sonra tamam dedim bu benim kafamda kurduğum gibi bir şey değilmiş...*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Her üç katılımcının da yaptığı benzer vurgudan yola çıkarak uygulanan çevrim içi müdahalenin danışanların endişe seviyelerinde olumlu bir değişim meydana getirdiği ve endişe seviyelerini düşürdüğü ifade edilebilir.

Kaygıya ilişkin terapinin etkileri başlığı altındaki düşünce ve inançlardaki değişimler kategorisinde üç ayrı kod meydana gelmiştir. Bu kodlara ait bilgiler Şekil 3’de gösterilmiştir.

Şekil 3. Düşünce ve inançlardaki değişimler

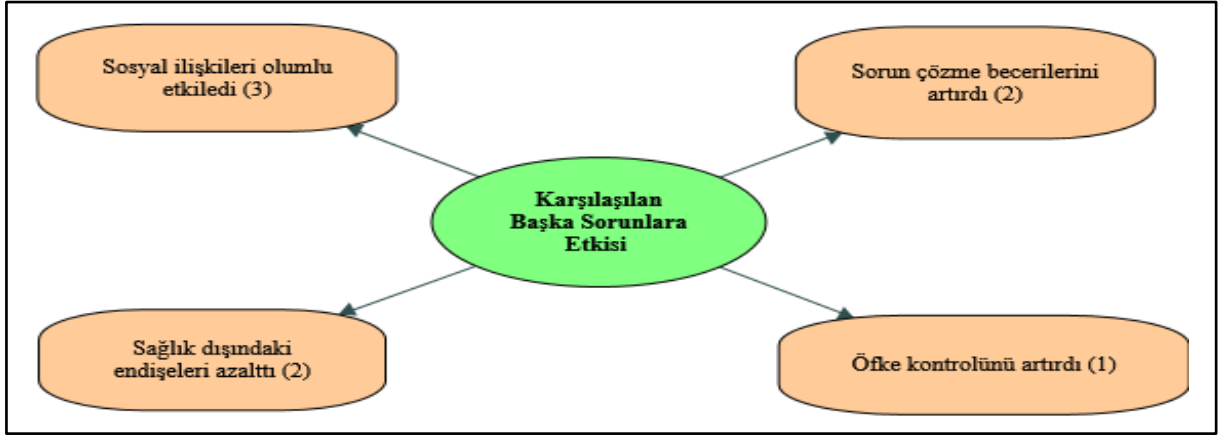


Araştırmaya dâhil olan her üç katılımcı yapılan müdahalenin karşılaşılan zorluklarda daha gerçekçi düşünme becerilerini artırdığını söylemişlerdir. Bu konu hakkında Tansel “*...Yani ufak bir kolum ağırırsa acaba amcam gibi kalp krizi mi geçiriyorum diye düşünceler uçuşuyordu zihnimde. Şimdi diyorum bir bak bakalım niye ağrıyor? Çok mu yazı yazdın, temizlik mi yaptın? Yani bu biraz da kulaktan dolma şeyleri çok dikkate almamdan...*” şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Tansel’e “kulaktan dolma şeyler” deyimiyile ne demek istediği sorulduğunda “*yani etraftan duyduklarım, televizyon programlarından duyduğum şeyleri hemen doğru kabul edip kendimde arıyorum, internette okuyup belirtileri kendimde aramak mesela. Ama artık çalıştığımız şekilde bilim adamıymışım gibi inceliyorum, ne kadar gerçekçi yani kanıtlara bir bakalım*” sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Bilişsel çarpıtmalar

olarak da ifade edilebilen bilişsel düşünce özelliklerinin farkındalığı üzerine ise Feride “...aman beremi takayım yoksa başım ağrıyacak, ya da ne bileyim şapkamı muhakkak takayım yoksa başıma güneş geçer falan, bu kelepçelerimden kurtuldum” cümlelerini kurmuştur. Kelepçe metaforu ile ne anlatmak istediği sorulduğunda ise Feride “kişinin kendi eliyle kendini sınırladığı kurallar” olarak durumu ifade etmiştir. Bilişsel düşünce özellikleriyle ilgili Hande ise “...hani deneyde de yapmıştık ya, düşüncelere tepki verdiğimizde sürekli gündemimizde oluyolar, tepki vermediğimizde kendiliğinden gitmeleri gereken yere gidiyorlar. Gerçekten onlara etki edebildiğimi gördüm, yani tutmayınca gidiyorlar” şeklinde durumu açıklamıştır. Danışan bu cümleleri gülümseyen bir yüz ifadesiyle kurmuştur. Yapılan müdahalenin katılımcıların tamamında bilişsel düşünce özelliklerine ilişkin farkındalıkları artırdığı söylenebilir. Bu farkındalık katılımcıların karşılaştıkları zorluklarda daha gerçekçi düşünebilme becerilerinin artmasına katkı sağlamış olabilir.

Kaygıya ilişkin terapinin etkileri başlığı altındaki karşılaşılan başka sorunlara etkisi kategorisinde dört ayrı kod meydana gelmiştir. Bu kodlara ait bilgiler Şekil 4’de gösterilmiştir.

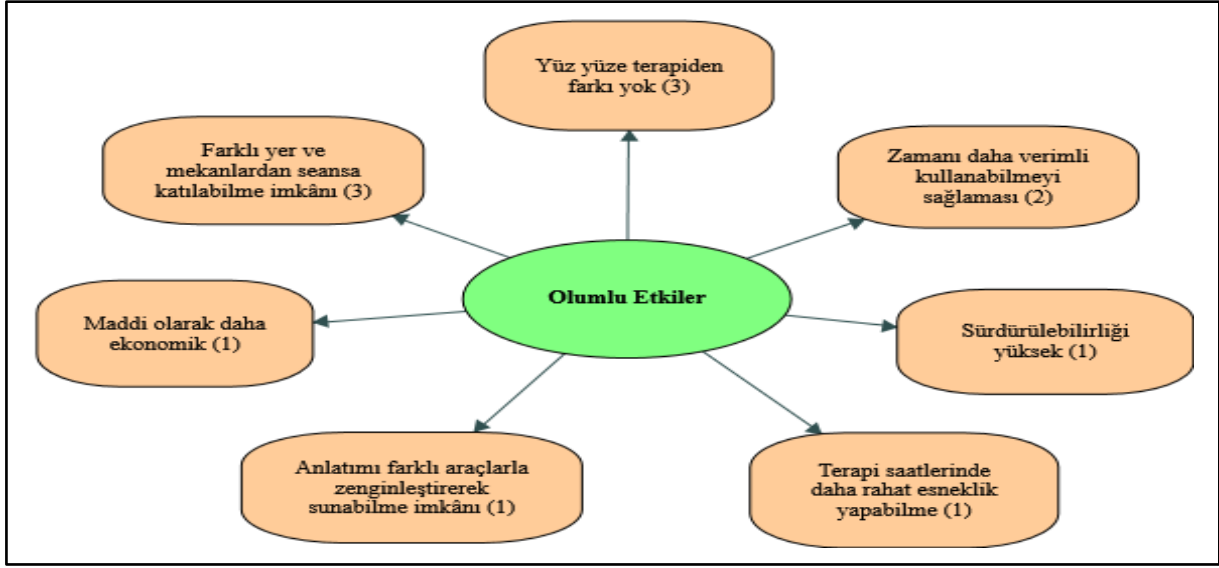
Şekil 4. Karşılaşılan başka sorunlara etkisi



Bu kategori altında katılımcıların tamamı yapılan müdahalenin sosyal ilişkilere olumlu etkisini vurgulamıştır. Bu durumla ilgili olarak Feride “Ben sürekli etrafımdaki insanları küçük bir baş ağrısında bile işte şöyle mi olur, böyle mi olur diye bunalttığım için çoğu aktiviteye beni çağırıyorlardı. Bu sızlanmaları bırakınca benimle daha çok vakit geçirmeye başladılar” ifadelerini kullanırken Hande “...işte arkadaşlarımla ilişkilerimde ya da günlük hayatımda da bir şey olduğunda artık aynı şekilde düşünüyorum. Orada öğrendiğim teknikleri burada uyguladığımda gerçekten etkili oluyor” cümleleriyle durumu açıklamıştır. Yapılan müdahalenin sorun çözme becerilerini artırmasıyla ilgili olarak ise Tansel “...düşünceyle ilgili olarak yaptığımız çalışmalarını her alana uyarlayabiliriz. Yani aslında hayatın geneli dikkat ve düşünce. Bu süreçte annemle olan kavgalarım azaldı mesela. Ciddi söylüyorum yani ufak şeylerden bile tartışıyorduk” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Tansel bu cümleleri kurarken yüzünde bir gülümseme oluşmuştur. Yapılan bu açıklamalardan hareketle terapi sürecinde öğrenilen becerilerin sorun çözme becerilerini artırdığı söylenebilir. Bununla beraber yapılan müdahalenin öfke kontrol becerilerini artırırken sağlık dışındaki endişeleri de azalttığı söylenebilir.

Terapinin çevrim içi olmasının etkileri başlığı altındaki olumlu etkiler kategorisinde yedi ayrı kod meydana gelmiştir. Bu kodlara ait bilgiler Şekil 5’te gösterilmiştir.

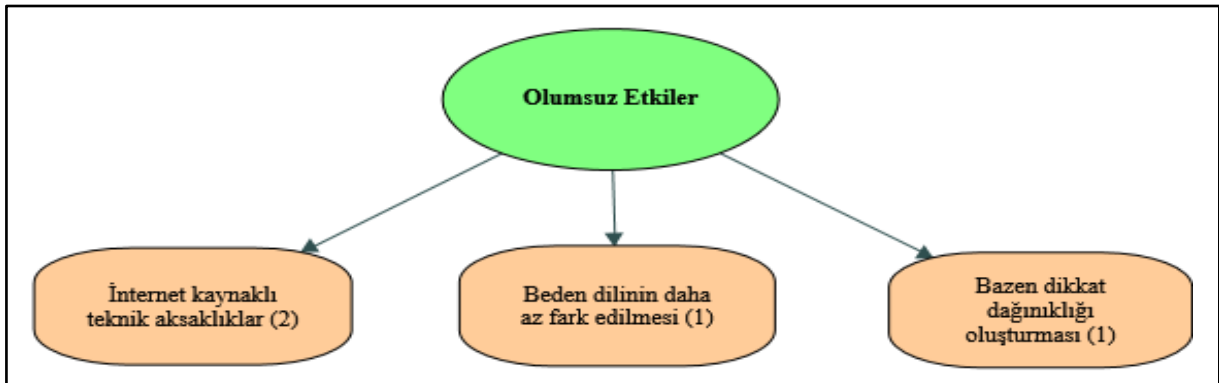
Şekil 5. Olumlu etkiler



Araştırma katılımcılarının tamamı müdahalenin çevrim içi olması ile yüz yüze olması arasında herhangi bir farklılık olmadığını belirterek olumlu beyanda bulunmuşlardır. Bu durum hakkında Feride “...iletişim olsun, sizin bana sorduğunuz soruları cevaplandırmak olsun, işte kameralarımızın açık olması ve karşılıklı olarak görüşme yapabilmemiz bence yüz yüze görüşmeyle bir farkı yok. Yani yüz yüze alabileceğim verim ya da anlattıklarınızı anlama düzeyi aynı olurdu” ifadeleriyle duruma açıklık getirmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamı farklı yer ve mekânlardan terapi seanslarına katılabilmeyi avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Tansel bu durumu “...mekân ve yer olarak bir sınırlama yok, istediğim yerden bağlanabilirim yani illaki belli bir yer olması şart değil” ifadeleriyle açıklamıştır. Yapılan müdahalenin çevrim içi olmasının zamanı daha verimli kullanma fırsatı verdiğiyle alakalı ise Hande “...hazırlanacaksın, evden dolmuşa gideceksin, oradan okula yürüyeceksin, aynı şekilde dönüş yolu var. Böyle olunca o zaman sana kalıyor direk aç bilgisayarı bağlan” sözleriyle durumu ifade etmiştir. Zamandan tasarruf etmenin yanı sıra çevrim içi müdahalenin maddi olarak da danışanlara avantaj sağladığı ve terapinin sürdürülebilirliğini artırdığı tespit edilmiştir. Terapi saatlerinde daha rahat esneme yapabilme seçeneği bu durumu doğrudan etkileyebilir. Ayrıca Tansel’in “...tahta açtınız, söylediklerimi şekillerle gösterdiniz, bir sürü form kullandınız ve dikkat çekici görseller vardı...” cümleleriyle ifade ettiği terapi sırasında anlatımı farklı araçlarla zenginleştirme fırsatı sunması çevrim içi uygulamanın bir başka olumlu özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Terapinin çevrim içi olmasının etkileri başlığı altındaki olumsuz etkiler kategorisinde üç ayrı kod meydana gelmiştir. Bu kodlara ait bilgiler Şekil 6’de gösterilmiştir.

Şekil 6. Olumsuz etkiler



Feride ve Hande yapılan müdahalenin çevrim içi olmasının olumsuz etkileri arasında internet kaynaklı teknik aksamalar olabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Feride “...sadece bir seansımızda işte internetin gidip gelmesi biraz sıkıntı olmuştu, o zaman da telefonumun internetinden bağlanmıştım hallolmuştu” ifadelerini kullanmıştır. Bununla beraber Hande “...iletişim kurarken ne bileyim jestler, mimikler filan çok önemlidir ama candan sadece yüzünü görebiliyorsunuz bence bu dezavantaj olabilir” diyerek beden dilinin daha az fark edildiğini vurgulamıştır. Yine “...belki biraz dikkat dağılabilir ekran karşısında. Hani genellikle bir insanla karşı karşıya olunca daha dikkat ederiz, o açıdan olumsuzlukları olabilir” sözleriyle Tansel, terapinin ortaya çıkabilecek olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrim içi psikolojik danışma müdahalesinin sağlık kaygısı üzerinde nasıl bir etki oluşturduğuna ilişkin danışan görüşlerinin incelendiği bu çalışmada uygulamanın kaygı düzeyine etkisi ve çevrim içi olmasının etkileri adı altında iki ana tema elde edilmiştir. Danışanlar kaygıya ilişkin terapinin etkileri teması altında endişe düzeyindeki etkiler, düşünce ve inançlardaki değişimler ve karşılaşılan başka sorunlara etkileri kategorilerini ifade etmişlerdir. Müdahalenin çevrim içi olması teması altında ise bu uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri kategorileri oluşmuştur. Çalışmaya ilişkin elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmaya katılanların tamamı yapılan çevrim içi BDT müdahalesinin kaygı düzeyinde olumlu bir değişim meydana getirdiğini belirtmiştir. Katılımcılara göre yaşanan sağlık kaygısı terapi sürecinde ve sonrasında düşüş göstermiştir. Bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları alanyazında sınırlı da olsa bulunmaktadır (Axelsson & Hedman-Lagerlöf, 2019; Newby vd., 2018). Örneğin Newby ve arkadaşlarının 2016’da yaptıkları bir çalışmada internet aracılığıyla sunulan bilişsel davranışçı terapi yardımının sağlık kaygısını anlamlı düzeyde azalttığı belirlenmiştir. Araştırmacılar tedavi sonrası yaptıkları izleme çalışmalarında da bu etkinin devam ettiğini gözlemlemişlerdir. Bu durum yapılan müdahaledeki ön değerlendirme ve psikoeğitim seanslarının danışanların bilgi ve farkındalık düzeylerini artırdığı sonucu ile açıklanabilir. Bilişsel davranışçı müdahale boyunca danışanların yaşadığı sorunla ilgili bilgilendirilmesi (Türkçapar, 2019), kaygıya neden olan bilişsel yapının daha işlevsel hale getirilmesi için yapılan müdahaleler (Beck, 2019; Willner & Lindsay, 2016) bu yöndeki olumlu değişimi açıklayabilir. Nitekim araştırma katılımcılarının hem fikir olduğu bir başka nokta düşünce ve inanç yapılarındaki değişimdir. Bilişsel davranışçı müdahalenin en önemli sacayağından biri olan bilişsel tekniklerin terapi boyunca etkin olarak uygulanması bu değişimi açıklayabilir. Nitekim müdahalede sıklıkla kullanılan pasta dilim grafiği gibi kanıt inceleme temelli teknikler (Josefowitz & Myran, 2021; Türkçapar, 2019) bireylerin işlevsiz ve yararsız inançlarını daha işlevsel inançlar ile değiştirmede yardımcı olmuş olabilir. Bu durum bireylerin kaygı yaşadığı durumlara daha işlevsel inançlarla yaklaşmalarına katkı sağlayabilir. Nitekim bireylerin bilişsel düşünce özelliklerine yönelik farkındalığını artıran müdahaleler katılımcılar tarafından bu sonuca katkı yapan bir diğer faktör olarak belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğine bu sonucu destekleyen deneysel çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Goonesekera & Donkin, 2022; Neng & Weck, 2015). Katılımcılar aynı zamanda müdahalenin karşılaşılan başka sorunlarla baş etmeye yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Morriss ve arkadaşlarının 2019’da yaptıkları bir araştırma sonucu da benzer bulguları vermiştir. Bu çalışma neticesinde danışanların genel kaygı ve depresyon düzeylerinde anlamlı düşüşler olduğu ve sorun çözme becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu durum bilişsel yeniden yapılandırma becerilerinin edinilmesi sonucu kişinin psikolojik esnekliğinin ve duygusal iyi oluşunun artışıyla açıklanabilir. Bunun bir yansıması olarak katılımcıların sosyal ilişkilerinin olumlu yönde arttığı noktasında fikir birliğine vardıkları görülmüştür. Bu durum bireyin sağlık kaygısı nedeniyle oluşturduğu güvenlik ve kaçınma davranışlarının yapılan müdahale sonucu azalmasıyla açıklanabilir. Bireyin bu güvenlik davranışlarını

azaltması çevresiyle daha etkili ve doyurucu bir iletişim kurmasını sağlayabilir. Alanyazında bu araştırma sonucunu destekleyen bulgular mevcuttur (Avşar, 2019; Freeman vd., 2014).

Araştırma katılımcılarının tamamı uygulamanın çevrim içi olmasıyla yüz yüze olması arasında bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde benzer araştırma bulgularına sıklıkla rastlanmaktadır (Axelsson vd., 2020; Khanna & Kendall, 2010). Bu durum gerek yüz yüze gerekse de çevrim içi ortamda yapılan müdahalede aynı BDT seans protokollerinin uygulanmasıyla açıklanabilir. Yine yapılan müdahalelerde aynı bilişsel davranışçı tekniklerin kullanılması terapide benzer bir etkiyi oluşturmuş olabilir. Bunun yanında terapiye farklı yer ve mekânlardan katılabilme olanağı sunması çevrim içi uygulamanın bir başka olumlu özelliği olarak değerlendirilmiştir. Bu şekilde danışanlar zamanlarını daha verimli kullanabildikleri gibi aldıkları terapi hizmetini daha düşük maliyetlerle karşılayabilirler. İlgili araştırma sonuçları (Hedman vd., 2011; Newby vd., 2018) gerek mekânsal gerekse de ekonomik sebeplerin çevrim içi terapiyi avantajlı kıldığına dair bulguları sunmaktadır. Yapılan müdahalenin çevrim içi olması nedeniyle internet temelli olabilecek aksaklıklar ise uygulamanın olumsuz bir yönü olarak dile getirilmiştir. Çevrim içi terapilerde bu teknik aksaklıkların olabileceği (Kilroe, 2010) göz önüne alındığında bu bulgu seans sırasında teknik sebeplerle yaşanabilecek bağlantı kopuklukları ya da seansın önemli bir anında bitirilebilmesiyle açıklanabilir. Yine çevrim içi uygulama esnasında beden dilinin daha az fark edildiği katılımcıların çoğu tarafından vurgulanan bir diğer husustur. Nitekim bu durumun dikkat dağınıklığına yol açabildiğini de katılımcılar belirtmiştir. İletişimin önemli bir parçası olan yüz ifadeleri, jest ve mimikler gibi sözsüz iletişim araçlarının çevrim içi terapide sınırlı kullanımı (Zeren, 2017) bu sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir. Nitekim uygulamalar sırasında kullanılan Zoom uygulamasında danışanların omuz hizası ve yukarısı görünmektedir. Bu çerçeveden bakınca danışanların el ya da ayak gibi vücut uzuvlarıyla vermeleri muhtemel söz mesajlar terapist tarafından alınmamaktadır. Bunun yanında seans süresince danışanın sabit bir pozisyonda oturması ve aynı noktaya bakması dikkat dağınıklığına sebebiyet verebilir.

Yapılan araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulama sahasındaki ruh sağlığı uzmanlarına ve alan araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur. Bunlar;

- Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sağlık kaygısı tanısı almayan danışanlara yapılan çevrim içi BDT müdahalesi sonrası gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sağlık kaygısı tanısı olan danışanlarda nasıl bir etki oluşturacağı araştırılabilir.
- Çevrim içi BDT müdahalesinin farklı yaş ve eğitim düzeyine sahip bireyler üzerinde nasıl bir etki oluşturabileceği sınıanabilir.
- Çevrim içi psikolojik danışma hizmeti sunan uzmanların uygulama esnasında ortaya çıkabilecek teknik aksaklıklar sebebiyle mobil internet, ek bilgisayar ya da tablet gibi seçenekleri alternatif olarak yanlarında bulundurmaları önerilmektedir.
- Beden dilinin iletişimdeki önemi göz önüne alındığında çevrim içi terapi sunan uzmanların sanal gerçeklik uygulamaları kullanarak bedeninin diğer uzuvlarını yapay da olsa iletişim sürecine dahil etmeleri önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Abramowitz, J. S., Olatunji, B. O., & Deacon, B. J. (2007). Health anxiety, hypochondriasis, and the anxiety disorders. *Behavior Therapy*, 38(1), 86-94. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.05.001>
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Andersen, L. S., Magidson, J. F., O'Cleirigh, C., Remmert, J. E., Kagee, A., Leaver, M., ... Joska, J. (2018). A pilot study of a nurse-delivered cognitive behavioral therapy intervention (Ziphamandla) for adherence and depression in HIV in South Africa. *Journal of Health Psychology*, 23(6), 776-787. <https://doi.org/10.1177/1359105316643375>
- Avşar, V. (2019). *Bilişsel davranışçı terapiye dayalı bireysel psikolojik danışmanın sosyal kaygı, özyeterlik ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi* (Tez No. 549132) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Axelsson, E., Andersson, E., Ljótsson, B., Björkander, D., Hedman-Lagerlöf, M., & Hedman-Lagerlöf, E. (2020). Effect of internet vs face-to-face cognitive behavior therapy for health anxiety: A randomized noninferiority clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 77(9), 915-924. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.0940>
- Axelsson, E., & Hedman-Lagerlöf, E. (2019). Cognitive behavior therapy for health anxiety: Systematic review and meta-analysis of clinical efficacy and health economic outcomes. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 19(6), 663-676. <https://doi.org/10.1080/14737167.2019.1703182>
- Barak, A., & Grohol, J. M. (2011). Current and future trends in internet-supported mental health interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 29(3), 155-196. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.616939>
- Beck, A. T. (2019). A 60-year evolution of cognitive theory and therapy. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 16-20. <https://doi.org/10.1177/1745691618804187>
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work*. Guilford.
- Bennett, P., Patterson, K., & Noble, S. (2016). Predicting post-traumatic stress and health anxiety following a venous thrombotic embolism. *Journal of Health Psychology*, 21(5), 863-871. <https://doi.org/10.1177/1359105314540965>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı.). Pegem Akademi.
- Davidson, J. R., Dawson, S., & Krsmanovic, A. (2019). Effectiveness of group cognitive behavioral therapy for insomnia (CBT-I) in a primary care setting. *Behavioral Sleep Medicine*, 17(2), 191-201. <https://doi.org/10.1080/15402002.2017.1318753>
- Deale, A. (2007). Psychopathology and treatment of severe health anxiety. *Psychiatry*, 6(6), 240-246. <https://doi.org/10.1016/j.mppsy.2007.03.005>
- Douma, M., Joosten, M. M. H., Scholten, L., Maurice-Stam, H., & Grootenhuis, M. A. (2019). Online cognitive-behavioral group intervention for adolescents with chronic illness: A pilot study. *Clinical Practices in Pediatric Psychology*, 7(1), 79-92. <https://doi.org/10.1037/cpp0000274>

- Erdem, A., & Özdemir, M. (2020). Çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmaya ilişkin algıları keşfetmek: Nitel bir çalışma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 331-363. <https://doi.org/10.18863/pgy.793232>
- Fergus, T. A. (2014). Health-related dysfunctional beliefs and health anxiety: Further evidence of cognitive specificity. *Journal of Clinical Psychology*, 70(3), 248-259. <https://doi.org/10.1002/jclp.22012>
- Freeman, D., Pugh, K., Dunn, G., Evans, N., Sheaves, B., Waite, F., ... & Fowler, D. (2014). An early phase II randomised controlled trial testing the effect on persecutory delusions of using CBT to reduce negative cognitions about the self: The potential benefits of enhancing self confidence. *Schizophrenia Research*, 160(1-3), 186-192. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2014.10.038>
- Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. SAGE.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı.
- Goonesequera, Y., & Donkin, L. (2022). A cognitive behavioral therapy chatbot (otis) for health anxiety management: Mixed methods pilot study. *JMIR Formative Research*, 6(10), 1-13. <https://doi.org/10.2196/37877>
- Hadjistavropoulos, H. D., Janzen, J. A., Kehler, M. D., Leclerc, J. A., Sharpe, D., & Bourgault-Fagnou, M. D. (2012). Core cognitions related to health anxiety in self-reported medical and non-medical samples. *Journal of Behavioral Medicine*, 35(2), 167-178. <https://doi.org/10.1007/s10865-011-9339-3>
- Hedman, E., Andersson, G., Andersson, E., Ljotsson, B., Ruck, C., Asmundson, G. J., ... Lindefors, N. (2011). Internet-based cognitive-behavioural therapy for severe health anxiety: Randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 198(3), 230-236. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.086843>
- Hedman, E., Axelsson, E., Görling, A., Ritzman, C., Ronnheden, M., Alaoui, S. E., ... Ljótsson, B. (2014). Internet-delivered exposure-based cognitive-behavioural therapy and behavioural stress management for severe health anxiety: Randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, 205(4), 307-314. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.140913>
- Joinson, A. N., & Paine, C. B. (2007). *Self-disclosure, privacy and the internet*. In A. N. Joinson, K. Y. A. McKenna, T. Postmes, & U. D. Reips (Eds.), *Oxford handbook of internet psychology* (pp. 237-252). Oxford University.
- Josefowitz, N., & Myran, D. (2021). *CBT made simple: A clinician's guide to practicing cognitive behavioral therapy* (2nd ed.). New Harbinger.
- Khanna, M.S., & Kendall, P.C. (2010). Computer-assisted cognitive behavioral therapy for child anxiety: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(5), 737-745. <https://doi.org/10.1037/a0019739>
- Kilroe, C. (2010). *A need assessment of potential online counseling service clients* (Unpublished doctoral dissertation). University of Calgary, Canada.
- Leahy, R. L. (2008). *Bilişsel terapi yöntemleri: Uygulamacının elkitabı* (H. Türkçapar & E. Köroğlu, Çev.). HBY.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lipsitt, D. R. (2014). Psychodynamic models and therapeutic approaches to hypochondriasis. In V. Starcevic & R. Noyes (Eds.), *Hypochondriasis and health anxiety: A guide for clinicians* (pp. 222-

- 240). Oxford University.
- Luik, A. I., Kyle, S. D., & Espie, C. A. (2017). Digital cognitive behavioral therapy (dCBT) for insomnia: A state-of-the-science review. *Current Sleep Medicine Reports*, 3(2), 48-56. <https://doi.org/10.1007/s40675-017-0065-4>
- Morrison, J. R. (2016). *DSM-5'i kolaylaştıran klinisyenler için tanı rehberi* (H. Uğur Kural & M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik.
- Morriss, R., Patel, S., Malins, S., Guo, B., Higton, F., James, M., ... Tyrer, H. (2019). Clinical and economic outcomes of remotely delivered cognitive behaviour therapy versus treatment as usual for repeat unscheduled care users with severe health anxiety: A multicentre randomised controlled trial. *BMC Medicine*, 17(16), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12916-019-1253-5>
- Neng, J. M. B., & Weck, F. (2015). Attribution of somatic symptoms in hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 22, 116–124. <https://doi.org/10.1002/cpp.1871>
- Newby, J. M., Mahoney, A. E. J., Mason, E. C., Smith, J., Uppal, S., & Andrews, G. (2016). Pilot trial of a therapist-supported internet-delivered cognitive behavioural therapy program for health anxiety. *Internet Interventions*, 6, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2016.09.007>
- Newby, J. M., & McElroy, E. (2020). The impact of internet-delivered cognitive behavioural therapy for health anxiety on cyberchondria. *Journal of Anxiety Disorders*, 69, 102-150. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.102150>
- Newby, J. M., Smith, J., Uppal, S., Mason, E., Mahoney, A. E. J., & Andrews, G. (2018). Internet-based cognitive behavioral therapy versus psychoeducation control for illness anxiety disorder and somatic symptom disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(1), 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.102150>
- Odgen, J. (2019). *Sağlık psikolojisi* (5. baskı). Nobel Akademik.
- Osawa, C., Kamei, Y., Nozaki, K., Furusawa, Y., & Murata, M. (2021). Brief cognitive behavioral therapy for insomnia in parkinson's disease: A case series study. *Japanese Psychological Research*, 63(2), 59-71. <https://doi.org/10.1038/s41531-017-0027-z>
- Özer, Ö., Yıkılmaz, M., Altınok, A., & Bayoğlu, F. (2016). Psikolojik danışmanların çevrimiçi (online) psikolojik danışmaya yönelik tutumlarının danışan perspektifinden incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 549-559. <https://doi.org/10.18863/pgy.793232>
- Polak, M., Tanzer, N. K., Bauernhofer, K., & Andersson, G. (2021). Disorder-specific internet-based cognitive-behavioral therapy in treating panic disorder, comorbid symptoms and improving quality of life: A meta-analytic evaluation of randomized controlled trials. *Internet Interventions*, 24, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2021.100364>
- Rachman, S. (2012). Health anxiety disorders: A cognitive construal. *Behaviour Research and Therapy*, 50(7-8), 502-512. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.05.001>
- Rauen, K., Vetter, S., Eisele, A., Biskup, E., Delsignore, A., Rufer, M., & Weidt, S. (2020). Internet cognitive behavioral therapy with or without face-to-face psychotherapy: A 12-weeks clinical trial of patients with depression. *Frontiers in Digital Health*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fdgth.2020.00004>
- Salkovskis, P. M., & Warwick, H. M. C. (1986). Morbid preoccupations, health anxiety and reassurance: A cognitive-behavioural approach to hypochondriasis. *Behaviour Research and Therapy*, 24(5), 597-602. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(86\)90041-0](https://doi.org/10.1016/0005-7967(86)90041-0)

- Schlarb, A. A., Schulte, H., Selbmann, A., & Och, I. (2020). Online cognitive behavioral group therapy (iCBT-I) for insomnia for school children and their parents: Adaptation of an established treatment (KiSS training). *Somnologie*, 24(4), 259-266. <https://doi.org/10.1007/s11818-020-00280-7>
- Solem, S., Borgejordet, S., Haseth, S., Hansen, B., Håland, Å., & Bailey, R. (2015). Symptoms of health anxiety in obsessive-compulsive disorder: Relationship with treatment outcome and metacognition. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 5, 76-81. <https://doi.org/10.1016/j.jocrd.2015.03.002>
- Sørensen, P., Birket-Smith, M., Wattar, U., Buemann, I., & Salkovskis, P. (2011). A randomized clinical trial of cognitive behavioural therapy versus short-term psychodynamic psychotherapy versus no intervention for patients with hypochondriasis. *Psychological Medicine*, 41(2), 431-441. <https://doi.org/10.1017/S0033291710000292>
- Stapersma, L., van den Brink, G., van der Ende, J., Szigethy, E. M., Beukers, R., Korpershoek, T. A., ... Utens, E. M. W. J. (2018). Effectiveness of disease-specific cognitive behavioral therapy on anxiety, depression, and quality of life in youth with inflammatory bowel disease: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Psychology*, 43(9), 967-980. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy029>
- Starcevic, V., & Noyes, R. (Ed.). (2014). *Hypochondriasis and health anxiety: A guide for clinicians*. Oxford University.
- Türkçapar, M. H. (2019). *Bilişsel davranışçı terapi-Temel ilkeler ve uygulama* (2. baskı). Epsilon.
- Türkçapar, M. H. (2020). Covid-19 kaygısı ve travması. K. Sayar (Ed.), *Kaygı Çağı* içinde (ss. 17-44). Kapı.
- Villabø, M. A., Narayanan, M., Compton, S. N., Kendall, P. C., & Neumer, S.-P. (2018). Cognitive-behavioral therapy for youth anxiety: An effectiveness evaluation in community practice. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(9), 751-764. <https://doi.org/10.1037/ccp0000326>
- Wenzel, A. (2018). Cognitive reappraisal. In S. C. Hayes & S. G. Hofmann (Eds.), *Process-based CBT: the science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy* (pp. 325-339). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Willner, P., & Lindsay, W. R. (2016). Cognitive behavioral therapy. In N.N. Singh (Eds.), *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities, Evidence-Based Practices in Behavioral Health* (pp. 283-310). Springer.
- World Health Organization. (2014). *Basic documents*. Geneva: World Health Organization. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-en.pdf> adresinden 20 Şubat 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wright, K. D., Lebell, M. A. N. A., & Carleton, R. N. (2016). Intolerance of uncertainty, anxiety sensitivity, health anxiety, and anxiety disorder symptoms in youth. *Journal of Anxiety Disorders*, 41, 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.04.011>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Nobel Akademik.
- Zeren, Ş. G. (2016). Face-to-face and online counseling: Client problems and satisfaction. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 127-141. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4696>
- Zeren, Ş. G. (2017). Therapeutic alliance in face-to-face and online counseling: Opinions of counselor candidates. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2278-2307.

<https://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4203>

Zeren, Ş. G., & Bulut, E. (2018). Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: Bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 63-80.

Zhang, C., Yang, L., Liu, S., Xu, Y., Zheng, H., & Zhang, B. (2021). One-week self-guided internet cognitive behavioral treatments for insomnia in adults with situational insomnia during the covid-19 outbreak. *Frontiers in Neuroscience*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.622749>



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ COVID-19 KORKUSU İLE BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cahit NURİ* - Ferah İNSAN**

Öz

Çağımızda yükseköğrenim sürecinde öğrenimini sürdüren öğrencilerin belirsizliklerle yoğun olarak karşılaştıkları görülmektedir. Süreçte yaşanan belirsizlikler; duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak bireylerin karşıt tepkiler geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle çalışma da özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 korkuları ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında KKTC'de Lefkoşa bölgesinde bulunan ve üniversitelerin özel eğitim bölümünde okumakta olan 160 özel eğitim öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu" "Covid-19 Korkusu Ölçeği" ve "Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda; Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 korku düzeylerinin yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek Covid-19 korkusu algıladıkları saptanmıştır. Aynı zamanda adayların yaşlarının artmasıyla Covid-19 korku algılarında da anlamlı düzeyde bir artış olduğu ve Hayatını kaybeden bir yakını olma durumuna göre öğretmen adaylarının Covid-19 korku düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkan bulgular arasındadır. Adayların belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin yüksek olduğu ve 19-22 yaş grubundaki adayların daha üst yaş gruplarındaki adaylara göre belirsizliğe tahammülsüzlük ve alt boyutları olan ileriye yönelik kaygı ile engelleyici kaygı düzeylerinden daha düşük puanlar aldıkları saptanmıştır. Covid-19 hastalığını geçiren adayların belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekteki ileriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar hastalığı geçirmeyenlere göre yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda Covid-19 hastalığından bir yakını kaybetmiş olan özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekteki ileriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanların yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Covid-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi arasındaki korelasyonlara bakıldığında adayların belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı alt boyutlarından aldıkları puanların artmasıyla, Covid-19 korkusu puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Özel eğitim öğretmen adayı, Covid-19 korkusu, Belirsizliğe tahammülsüzlük.

Investigation of the Relationship Between Special Education Teacher Candidates' Fear of Covid-19 and Intolerance to Uncertainty Levels

Abstract

In our time, it is seen that students who continue their education in higher education encounter intense uncertainties. Uncertainties experienced in the process; It causes individuals to develop opposing reactions emotionally, cognitively and behaviorally. For this reason, the study aimed to examine special education teacher candidates' Covid-19 fears and intolerance of uncertainty levels according to different variables. Relational scanning model was used in the research. The study group of the research consists of 160 special education teacher candidates who are in the Nicosia region of TRNC and studying in the special education department of universities in the 2021-2022 academic year. "Demographic Information Form", "Covid-19 Fear Scale" and "Intolerance of Uncertainty Scale" were used as data collection tools in the research. In line with the data obtained in the research; It has been determined that special education teacher candidates' Covid-19 fear levels are high, and female teacher candidates perceive a higher fear of Covid-19 than male teacher candidates. At the same time, it is among the findings that there is a significant increase in the candidates' perception of Covid-19 fear as their

* Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, cnuri@ciu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0805-1972>

** Uzman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ferahinsan80@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-7518-7633>

age increases, and that the Covid-19 fear levels of the teacher candidates are high depending on whether they have a relative who has lost their life. It was determined that the candidates' intolerance of uncertainty levels were high and that the candidates in the 19-22 age group received lower scores on intolerance of uncertainty and its sub-dimensions, anticipatory anxiety and inhibiting anxiety, than the candidates in the older age groups. The scores of candidates who had Covid-19 disease in the overall intolerance of uncertainty scale and in the prospective anxiety sub-dimension of the scale were found to be higher than those who did not have the disease. At the same time, it is among the findings that there is a significant increase in the candidates' perception of Covid-19 fear as their age increases, and that the Covid-19 fear levels of the teacher candidates are high depending on whether they have a relative who has lost their life. It was determined that the candidates' intolerance of uncertainty levels were high and that the candidates in the 19-22 age group received lower scores on intolerance of uncertainty and its sub-dimensions, anticipatory anxiety and inhibiting anxiety, than the candidates in the older age groups. The scores of candidates who had Covid-19 disease in the overall intolerance of uncertainty scale and in the prospective anxiety sub-dimension of the scale were found to be higher than those who did not have the disease. At the same time, it was concluded that the scores of special education teacher candidates who lost a relative due to Covid-19 disease were high in the overall intolerance of uncertainty scale and in the forward-looking anxiety sub-dimension of the scale. When looking at the correlations between the fear of Covid-19 and the level of intolerance of uncertainty, it was determined that as the scores the candidates received from the overall intolerance of uncertainty scale and the anticipatory anxiety and inhibiting anxiety subscales in the scale increased, their fear of Covid-19 scores also increased.

Keywords: *Pandemic, Special education teacher candidate, Fear of COVID-19, Intolerance of uncertainty.*

1. Giriş

COVID-19 pandemisi, dünya çapında birçok sektörü etkileyen bir küresel olaydır; ancak, eğitim sektörü üzerindeki etkileri özellikle belirgindir. Pandemi nedeniyle, eğitim kurumları, salgının yayılmasını önlemek amacıyla sınıf eğitimlerini askıya almak veya sınırlamak zorunda kalmışlardır. Bu durum, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitimlerini ev ortamlarına taşımalarını gerektirmiştir. Öğrenciler ve eğitimciler, uzaktan eğitim platformlarına ve teknolojik çözümlere hızla uyum sağlamak zorunda kalmışlar, aynı zamanda, öğretmen adayları da pandeminin başından beri COVID-19 hastalığının yayılma riski ve kişisel sağlık güvencesi gibi endişelerle karşı karşıya kalmışlardır. Bu süreç, eğitim alanında büyük bir belirsizliği beraberinde getirmiştir (Elçi & Nuri, 2022).

Belirsizlik, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır ve sıklıkla anlaşılması zor bir kavramdır. Bu belirsizlik, hayatımızın her anında ve sürekli olarak karşımıza çıkabilen bir gerçektir. Belirsizliği tanımlayan en temel özellik, kesin bir sonucun bilinmemesi durumudur. Belirsizlik, insanların hemen her alandaki kararlarını etkileyebilen evrensel bir gerçeklik olarak ortaya çıkar (Rosser, 2019; Nuri & Gökşin, 2023). Belirsizlik, bir olayın veya eylemin sonucunu önceden tahmin etme yeteneğini sınırlayan bir faktördür. Bu belirsizlik nedeniyle, bireyler gelecekteki olayların sonuçlarını öngörememek ve önceden bilememek durumunda kalabilirler. Bu durum, insanların hayatlarını planlama ve kontrol etme çabalarını zorlaştırabilir (Buhr & Dugas, 2002). Psikolojik açıdan bakıldığında, belirsizliğin insanların duygusal durumunu etkileyebileceği görülmektedir. Belirsizlik, genellikle negatif duygusal tepkilere neden olabilir ve kişilerin endişe, kaygı ve belirsizlikle başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirmelerini gerektirebilir (Crigger, 1996; Rosser, 2019). Belirsizlikle karşılaştıklarında, insanlar bu durumu anlamlandırmakta zorlanabilirler ve bilişsel veya duygusal tepkiler geliştirebilirler. Belirsizlik, birçok olayın önceden tahmin edilememesi veya açıklanamaması durumu olarak kabul edilir (Neuliep & Ryan, 1998).

Belirsizliğe tahammülsüzlük ise, bir bireyin inançları nedeniyle duygusal ve bilişsel düzeylerde olumsuz tepkiler verme eğilimini ifade eder (Buhr & Dugas, 2009). Bu önemli kavram, özellikle depresyon ve anksiyete bozuklukları gibi psikolojik sorunların anlaşılması ve ele alınmasında dikkate değer bir faktördür (Carleton vd., 2012). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün etkilerini inceleyen çalışmalar, yeme bozuklukları ile pozitif bir ilişki (Sternheim vd., 2017) ve obsesif kompulsif kişilik bozukluğu gibi

durumlarla olumlu bir ilişki bulmuştur (Wheaton & Ward, 2020). Ayrıca, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikopatoloji, manipülatif davranışlar (mahyavelcilik), narsisizm (Sabouri vd., 2016) ve olumsuz mükemmeliyetçilik algısı gibi kişilik özellikleri ile pozitif bir ilişki göstermektedir (Williams & Levinson, 2021). Ancak, belirsizliğe tahammülsüzlük ile açıklık kişilik özelliği ve dışa dönüklük özellikleri arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Sternheim vd., 2017). Bu, belirsizlikle başa çıkma yeteneğinin kişilik özellikleriyle karmaşık bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Çağımızda yükseköğrenim sürecinde öğrenimini sürdüren öğrencilerin belirsizliklerle yoğun olarak karşılaştıkları görülmektedir (Aksoy vd., 2021; Avcı & Akdeniz, 2021; Çarkıt, 2021; Kilit vd., 2020). Süreçte yaşanan belirsizlikler; duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak bireylerin karşıt tepkiler geliştirmelerine neden olmaktadır. Buhr ve Dugas (2002) belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğü, yaşantı boyunca karşılaşılan belirsizliklere karşı; duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak geliştirilen negatif özellik taşıyan tepkiler olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla bütün bireylerin, üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının içinde olduğu bu kategoride belirsizliklerle karşı karşıya kaldıklarında geliştirdikleri bu negatif özellik taşıyan davranışlar; çalışma alanı açısından oldukça hassas ve önem arz etmektedir. Özel eğitim öğretmenlik alanında gelecek süreçlerde özel gereksinimli bireylere hizmet vermek amacıyla Covid-19 salgını sürecinde, profesyonel uzmanlarla alt yapıları doldurulan özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliklere karşı tahammülsüzlük düzeylerinin incelenmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde yeni düzenlemelerden biri olan eğitim-öğretim sürecinde halihazırda öğrenci olan öğretmen adaylarının, belirsizlikler neticesinde; motivasyon yetersizliği, öz-disiplin kurmada zorlanma ve zihinsel sağlık sorunlarını da kendilerine dert etmeleri kaçınılmaz olmuştur (Taşçı, 2021). Psikolojik sağlığın üst seyirlerde yol almasının oldukça önem taşıdığı öğrencilik süreci, bu nedenle farklı problemlerle karşı karşıya kalmıştır (Geçgin & Sahraç, 2017; Tortumlu & Uzun, 2023).

Toplumda yaşamını sürdüren bireylerin Covid-19 virüsüne yakalanma endişesi ve kaygısı Ahorsu vd. (2020), tarafından Covid-19 korkusu olarak açıklanmaktadır. Birçok araştırma Covid-19 korkusu olan bireylerde hissedilen yaşam doyumu düzeyinin (Gündoğan, 2021; Satıcı vd., 2020) ve fiziksel, bedensel, zihinsel iyi oluşun olumsuz şekilde etkilendiğini (Satıcı vd., 2020) göstermektedir. Bu korkunun anksiyeteyi şiddetlendirdiği (Cevher vd., 2021; Wang vd., 2020), umutsuzluğu arttırdığı (Sarıçalı vd., 2020) ve bireyin kendi kendini toparlama becerisini kısıtladığına (Gündoğan, 2021; Haktanır vd., 2020) neden olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda yapılan bir meta analiz çalışmasında bireylerde var olan COVID-19 korkusunun; stres ve travmatik stres, uyku düzensizliği, anksiyete gibi sağlığı etkileyen problemlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Şimşir vd., 2021). Araştırma verilerinden elde edilen bulgular neticesinde Covid-19 korkusunun bireylerdeki psikolojik iyi oluşu da olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Özer vd., 2023; Parashar & Aleem, 2022). Yalnızlık (Parlapani vd., 2020) umutsuzluk (Kıran vd., 2020) ve olumsuz inançlar (Kıvanç & Karataş, 2018), belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğün bir getirisi olarak ortaya çıkmış, bireyi olumsuz yönde etkileyebilecek olgulardandır. Yapılan çalışmalar belirsizliğe tahammülsüzlüğün ruminasyonu (Arbona vd., 2021; Satıcı vd., 2020) ve yaşam doyumu hissini azalttığını iyi oluş düzeyini de zayıflattığını göstermektedir (Geçgin & Sahraç, 2017; Wheaton & Ward, 2020). Belirsizlikler bireylerin, düşünsel ya da duygusal davranışlarının yönünü bulamaması olarak açıklanabilir. Dolayısıyla yaşamın dönüm noktası olarak benimsenen yükseköğretim sürecinde; süreç sonunda, gelecek zaman algısının, amaçların ve planlar belirsizliğe tahammülsüzlüğün zedeleyebileceği durumlardandır. Kişilerin olgunluk düzeyinin yeterli aşamalardan geçmesiyle, hayata bakış açılarının şekillenmesi, tutumların gelişmesi, olayların karşısındaki duruşların güçlü olması, olayları yorumlama becerileri ve olaylara olan bakış açıları da gelişmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bilişsel, duygusal ve davranışsal girdi ve çıktıları olan belirsizliğe tahammülsüzlük özellikle üniversite öğrencilerinin tutumlarının şekillenmelerinde büyük rol oynamaktadır. Yüksek düzeyde belirsizliğe tahammülsüzlük durumunun yaşanması bireylerde; duygusal, bilişsel ve psikolojik

sorunların yaşanmasına bu sorunlar akabinde de uzun vadeli hedeflerin gerçekleşmesinin sekteye uğrayabilmesine neden olabilmektedir (Yang vd., 2021).

Üniversite öğrencilerini ele alan bir çalışmada belirsizliğe karşı tahammülsüzlük ile Covid-19 korkusu arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır (Duman, 2020). Araştırma da Covid-19 korkusunun belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğün yordayıcısı olduğu görülmektedir. İnsanlar yapısı gereği gelecek tehditlerin farkına varmak, bir miktarda olsa kontrol edebilir özellik kazanmak isterler (Saticı vd., 2020). Bu nedenle bu çalışmada Covid-19 pandemisi sürecinde bütün öğretmenlik alanlarında olduğu gibi özel eğitim öğretmenliği alanı öğretmen adaylarının Covid-19 korku düzeylerinin belirsizliğe tahammülsüzlük sonucunda gelişebilecek negatif yönlü davranışlarına etkisinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Covid-19 korku düzeyinin azaltılması planlanan müdahale programlarının da esin kaynağı olacağı ve ruh sağlığı hizmeti veren personellerin uygulama süreçlerine gerektiğinde destek nitelikte olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının birçok farklı alanda hizmet eden bireylerin belirsizliğe karşı tahammülsüzlüklerinin incelendiği araştırmalar olduğu görülürken (Başcı & Hamamcı, 2022; Güdük vd., 2021; Kasapoğlu, 2020; Sayiner, 2023; Tortumlu & Uzun, 2023). Covid-19 korkusunun oldukça önem taşıyan özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının belirsizliğe karşı tahammülsüzlük düzeylerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın alan yazın ve öğretmen adaylığının mesleki yetkinliklerinin hangi şartlarda alt yapı kazandığına ilişkin önemli bulgular elde edileceği açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışma da özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 korkuları ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri nedir?
2. Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 korku düzeyleri demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, covid-19 hastalığını geçirme durumu, yakınlarının covid-19 hastalığını geçirme durumu, covid-19 hastalığından bir yakınını kaybetme durumu) göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, covid-19 hastalığını geçirme durumu, yakınlarının covid-19 hastalığını geçirme durumu, covid-19 hastalığından bir yakınını kaybetme durumu) göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 korku düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, araştırmada verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma tanımlayıcı bir araştırma olup, araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişkenin aralarındaki değişim varlığı ile derecesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu doğrultuda ilişkisel çözümlene iki türlü de yapılabilmektedir. Bu türler, korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler olarak ifade edilmektedir. Böylece tutumların ve eğilimlerin belirlenmesine olanak sağlanmaktadır (Creswell, 2017; Karasar, 2005).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim yılında KKTC’de, Lefkoşa bölgesinde bulunan ve üniversitelerin özel eğitim bölümünde okumakta olan özel eğitim öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem tamamina ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol bakımından güç olduğundan grup için basit rastlantısal örnekleme yöntemi seçilmiş olup, 450 öğretmen adayına ölçekler Google Formlar aracılığıyla gönderilmiştir. 160 öğretmen adayı ölçeklere cevap vermiştir (Tablo 1). Lefkoşa bölgesinde bulunan üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin, bölüm başkanlarına mail yoluyla gerekli izin yazıları gönderilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya dahil edil en özel eğitim öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1. Özel eğitim öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişken	Kategori	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	73	45,63
	Kadın	87	54,38
Yaş	19-22 yaş	46	28,75
	23-25 yaş	27	16,88
	26-28 yaş	29	18,13
	29 yaş ve üzeri	58	36,25
Covid-19 hastalığını geçirme	Hayır	118	73,75
	Evet	42	26,25
Yakınlarının Covid-19 hastalığı geçirme durumu	Hayır	28	17,50
	Evet	132	82,50
Covid-19 hastalığından bir yakını kaybetme durumu	Hayır	116	72,50
	Evet	44	27,50
Toplam		160	100

Tablo 1. incelendiğimde araştırma kapsamına alınan özel eğitim öğretmen adaylarının %45,63’ünün erkek ve %54,38’inin kadın olduğu, %28,75’inin 19-22 yaş, %16,88’inin 23-25 yaş, %18,13’ünün 26-28 yaş ve %36,25’inin 29 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu saptanmıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının %26,25’inin Covid-19 hastalığını geçirdiği, %82,50’sinin yakınlarının Covid-19 hastalığını geçirdiği ve %27,50’sinin Covid-19 hastalığından dolayı bir yakını kaybettiği tespit edilmiştir.

2.3. Araştırma süreci

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanma aracı olarak ölçeklerden yararlanılmıştır. Ölçek formları araştırmacı tarafından geliştiren kişilerden gerekli izinler alındıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Özel Eğitim alanında 1 doçent, 2 yardımcı doçent ve 1 uzmana mail atılarak, uygunluğuna geri dönüt alındıktan sonra Google formlar üzerinden ölçekler oluşturulmuştur. Araştırmacıya bölüm başkanları tarafından öğrenci gruplarının temsilcileri verilmiştir. Öğrenci grupları temsilcileri ile yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin e-mail adresleri ve öğrenci gruplarının linkleri araştırmacıya gönderilmiştir. Oluşturulan ölçekler tüm soruları zorunlu doldurmayı gerektirmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler gönüllü bir şekilde araştırmaya katıldıklarını kabul etmişlerdir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu kısımda veri toplama araçları olan demografik bilgi formu, COVID-19 korkusu ölçeği ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12) değinilmiştir.

Demografik Bilgi Formu

Bu form özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının; yaş, cinsiyet, Covid-19 geçirip/geçirmeme durumu, yakınlarının Covid-19 hastalığa yakalanma durumu, bir yakınına salgından kaybetmiş olma durumlarına ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Covid-19 Korkusu Ölçeği

Ahorsu vd. (2020) tarafından geliştirilen Covid-19 Korkusu Ölçeği' nin (The Fear of COVID-19 Scale)'nin Türkçe'ye uyarlanma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Satıcı vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Ters puanlama maddesi bulunmayan söz konusu ölçekte 7-35 arası puan alınmaktadır. Ölçek pozitif olarak puanlandığından yüksek puan Covid-19 korkusunun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uygulanabilme yaş skalası geniş kapsamlı olmakla beraber üniversite öğrencileri ve yetişkinlere de uygulanabilmektedir. 7 sorudan oluşan ölçeğin tüm maddeleri pozitif olarak puanlanmaktadır. Ölçekte bulunan sorularda 5'li likert tipi bir ölçeklendirme kullanılmış olup sorular 1 ve 5 arası (1. Kesinlikle katılmıyorum... 5. Kesinlikle katılıyorum) puanlanmaktadır. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin Cronbach Alpha değeri ($\alpha=.82$) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeğine verdikleri yanıtların güvenilirliği Cronbach Alfa testiyle yapılmış olup, alfa katsayısı 0,949 olarak bulunmuştur.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12)

Carleton vd. (2007) tarafından geliştirilen ölçek on iki maddeden oluşmaktadır. İleriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçeğin yedi maddesi (1-7 maddeler arası) ileriye yönelik kaygı alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu alt boyuta ilişkin örnek madde: "bir duruma hazırlıksız yakalanmaya katlanamam" şeklindedir (madde 6). Ölçeğin diğer beş maddesi de (8-12 maddeler arası) engelleyici kaygı alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu alt boyuta ilişkin örnek madde ise: "belirsizlik yaşadığımda pekiyi çalışmam" şeklindedir (madde 10). BTÖ, "hiç uygun değil (1)" ile "tamamen uygun (5)" arasında değişen beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin yüksek olduğunu, alınan düşük puanlar ise belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekten en yüksek 60 en düşük 12 puan elde edilmektedir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .91 olarak hesaplanmıştır (Carleton vd., 2007). Ölçek, 2014 yılında Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirliği .88 olarak belirlenirken, ileriye yönelik kaygı alt boyutu için .84, engelleyici kaygı alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır (Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça, 2014). Özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğine verdikleri yanıtların güvenilirliği Cronbach Alfa testiyle yapılmış olup, alfa katsayısı 0,896 bulunmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0 programında yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı frekans analiziyle saptanmış ve Covid-19 Korkusu Ölçeği ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinden aldıkları puanlar için tanımlayıcı istatistikler belirtilmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği puanlarının normal dağılıma uyma durumu Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testleriyle incelenmiş olup, normal dağılıma uymadığı saptanmıştır. Bu sebeple araştırmada nonparametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Özel eğitim

öğretmen adaylarının cinsiyetine, Covid-19 hastalığını geçirme, bir yakınının Covid-19 hastalığını geçirme ve bir yakınıni kaybetme durumlarına göre Covid-19 Korkusu Ölçeği ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının yaş grubuna göre Covid-19 Korkusu Ölçeği ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Covid-19 Korkusu Ölçeği ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar Spearman testiyle incelenmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu akademik çalışma, yayın ve araştırma etiğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Bu çalışma için Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi'nin 03.12.2021 tarihinde EKK21-22/05/002 nolu kararla izinler alınmış katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı olarak toplanan veriler gizli tutulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Covid-19 Korkusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil edilen özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarına ilişkin ortalama değer, standart sapma, alınan en minimum ve maksimum değer gibi tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Özel eğitim öğretmen adaylarının covid-19 korkusu ölçeği puanları

	n	\bar{x}	SS	Min	Max
Covid-19 Korkusu Ölçeği	160	20,11	9,40	7	35

Tablo 2 incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeğinden ortalama 20,11±9,40 puan aldığı saptanırken, Covid-19 Korkusu Ölçeğinden en düşük 7 ve en yüksek 35 puan aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3. Özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyet, covid-19 hastalığını geçirme, yakınlarının hastalığı geçirmesi, yakınıni kaybetme değişkenlerine göre covid-19 korkusu ölçeği puanlarının karşılaştırılması (Mann-Whitney U testi)

	Değişken	Kategori	n	\bar{x}	SS	M	SO	Z	p
Covid-19 Korkusu Ölçeği	Cinsiyet	Erkek	73	17,11	8,45	13	65,56	-3,742	0,000*
		Kadın	87	22,63	9,47	24	93,03		
	Covid-19 hastalığını geçirme	Hayır	118	20,07	8,76	17	81,11	-0,280	0,780
		Evet	42	20,24	11,12	14	78,79		
	Yakınlarının hastalığı geçirmesi	Hayır	28	18,43	8,62	15	72,80	-0,969	0,332
		Evet	132	20,47	9,55	18	82,13		
	Yakınıni kaybetme	Hayır	116	17,71	8,43	15	69,36	-4,946	0,000*
		Evet	44	26,45	8,94	30	109,86		

* $p < 0,05$

Tablo 3 incelendiğinde “Cinsiyet” değişkenine göre Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Kadın özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının “Covid-19 hastalığını geçirme durumuna” göre

Covid-19 Korkusu Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Covid-19 hastalığını geçiren ve geçirmeyen özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının benzer olduğu saptanmıştır. “Bir yakınının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna” göre Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına dair yapılan Mann-Whitney U testi bulguları gösterilmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının bir yakınının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre Covid-19 Korkusu Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bir yakını Covid-19 hastalığını geçiren ve geçirmeyen özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının benzer olduğu görülmektedir. “Covid-19 hastalığından bir yakını kaybetme durumu” göre Covid-19 Korkusu Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Covid-19 hastalığından bir yakını kaybeden özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının anlamı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Özel eğitim öğretmen adaylarının yaş grubuna göre covid-19 korkusu ölçeği puanlarının karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi sonuçları)

	Değişken	Kategori	n	\bar{x}	SS	M	SO	X ²	p	Fark
Covid-19 Korkusu Ölçeği	Yaş	19-22 yaş	46	16,98	8,42	14,50	63,40	16,211	0,001*	1-4
		23-25 yaş	27	19,89	9,86	21,00	79,78			
		26-28 yaş	29	18,07	9,15	16,00	71,98			
		29 yaş ve üzeri	58	23,72	9,04	26,00	98,66			

* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının yaş grubuna göre Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). 19-22 yaş grubunda yer alan özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının 29 yaş ve üzeri yaş grubundakilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

Belirsizliğe Tahammülsüzlüğe İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiklere Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanları

	n	\bar{x}	SS	Min	Max
İleriye yönelik kaygı	160	26,95	5,67	10	35
Engelleyici kaygı	160	18,58	5,46	5	25
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği	160	45,53	10,27	17	60

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinde bulunan İleriye yönelik kaygıdan ortalama $26,95\pm 5,67$ puan, Engelleyici kaygıdan ise $18,58\pm 5,46$ puan aldıkları belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ortalama $45,53\pm 10,27$ puan aldıkları belirlenmiş olup, ölçekten aldıkları en düşük puanın 17, en yüksek puanın ise 60 olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyetine göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanlarının karşılaştırılması (Mann-Whitney U testi Sonuçları)

	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	M	SO	Z	p
İleriye yönelik kaygı	Erkek	73	26,71	5,77	27	79,68	-0,205	0,838
	Kadın	87	27,15	5,61	27	81,18		
Engelleyici kaygı	Erkek	73	18,29	5,36	20	77,93	-0,646	0,519
	Kadın	87	18,82	5,57	19	82,66		
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği	Erkek	73	45,00	10,25	48	78,51	-0,499	0,618
	Kadın	87	45,97	10,32	46	82,17		

* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyetine göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$). Kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar benzer bulunmuştur.

Tablo 7. Özel eğitim öğretmen adaylarının yaş grubuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanlarının karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi Sonuçları)

	Yaş	n	\bar{x}	SS	M	SO	X ²	p	Fark
İleriye yönelik kaygı	19-22 yaş	46	24,52	6,23	24,50	62,28	13,964	0,003*	1-2
	23-25 yaş	27	27,63	6,26	26,00	84,22			1-3
	26-28 yaş	29	29,69	3,76	28,00	102,43			1-4
	29 yaş ve üzeri	58	27,19	5,04	27,50	82,25			
Engelleyici kaygı	19-22 yaş	46	15,61	5,84	16,00	57,58	18,262	0,000*	1-2
	23-25 yaş	27	19,44	6,11	21,00	90,41			1-3
	26-28 yaş	29	20,93	4,22	21,00	100,12			1-4
	29 yaş ve üzeri	58	19,34	4,44	20,00	84,26			
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği	19-22 yaş	46	40,13	10,55	40,00	57,20	20,375	0,000*	1-2
	23-25 yaş	27	47,07	11,86	49,00	87,89			1-3
	26-28 yaş	29	50,62	6,94	52,00	104,43			1-4
	29 yaş ve üzeri	58	46,53	8,91	47,50	83,58			

* $p < 0,05$

Tablo 7'ye göre özel eğitim öğretmen adaylarının yaş grubuna göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). 19-22 yaş grubundaki özel eğitim öğretmen adaylarının yaş grubuna göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar 23-25 yaş, 26-28 yaş ve 29 yaş ve üzeri öğretmen adaylarına göre daha düşük bulunmuştur.

Tablo 8. Özel eğitim öğretmen adaylarının covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanlarının karşılaştırılması (Mann-Whitney U testi Sonuçları)

	Covid-19 hastalığını geçirme	n	\bar{x}	SS	M	SO	Z	p
İleriye yönelik kaygı	Hayır	118	26,24	5,62	27	74,63	-2,697	0,007*
	Evet	42	28,95	5,39	30	97,00		
Engelleyici kaygı	Hayır	118	18,36	5,47	19	78,57	-0,887	0,375
	Evet	42	19,17	5,46	21	85,92		
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği	Hayır	118	44,60	10,19	46	76,19	-1,977	0,048*
	Evet	42	48,12	10,16	52	92,62		

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre tablo 8 incelendiğinde Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve ölçekteki İleriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Covid-19 hastalığını geçiren özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve ölçekteki İleriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar hastalığı geçirmeyenlere göre yüksek bulunmuştur. Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin Engelleyici kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında fark yoktur.

Tablo 9. Özel eğitim öğretmen adaylarının yakınlarının covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanlarının karşılaştırılması (Mann-Whitney U testi Sonuçları)

	Yakınlarının hastalığı geçirmesi	n	\bar{x}	SS	M	SO	Z	p
İleriye yönelik kaygı	Hayır	28	26,89	4,96	27	78,39	-0,266	0,790
	Evet	132	26,96	5,83	27	80,95		
Engelleyici kaygı	Hayır	28	19,32	5,11	20	86,95	-0,815	0,415
	Evet	132	18,42	5,54	19	79,13		
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği	Hayır	28	46,21	9,22	48	81,41	-0,115	0,909
	Evet	132	45,38	10,50	47	80,31		

Tablo 9 incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adaylarının yakınlarının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Buna göre yakınları Covid-19 hastalığını geçiren ve geçirmeyen özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo 10. Özel eğitim öğretmen adaylarının covid-19 hastalığından bir yakınını kaybetme durumuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanlarının karşılaştırılması (Mann-Whitney U testi Sonuçları)

	Yakınını kaybetme	n	\bar{x}	SS	M	SO	Z	p
İleriye yönelik kaygı	Hayır	116	26,06	5,52	27	72,91	-3,379	0,001*
	Evet	44	29,30	5,43	30	100,52		
Engelleyici kaygı	Hayır	116	18,29	5,53	19	78,22	-1,018	0,309
	Evet	44	19,32	5,27	20	86,52		
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği	Hayır	116	44,35	10,08	44	74,93	-2,472	0,013*
	Evet	44	48,61	10,21	51	95,18		

* $p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 hastalığından bir yakınını kaybetme durumuna göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve ölçekteki İleriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Covid-19 hastalığından bir yakınını kaybetmiş olan özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve ölçekteki İleriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar yüksektir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 hastalığından bir yakınını kaybetme durumuna göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin Engelleyici kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 11. Özel eğitim öğretmen adaylarının covid-19 korkusu ölçeği ile belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar (Spearman testi sonuçları)

		Covid-19 Korkusu Ölçeği	İleriye yönelik kaygı	Engelleyici kaygı	Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği
Covid-19 Korkusu Ölçeği	r	1	0,470	0,433	0,487
	p	.	0,000*	0,000*	0,000*
İleriye yönelik kaygı	r		1	0,684	0,910
	p		.	0,000*	0,000*
Engelleyici kaygı	r			1	0,917
	p			.	0,000*
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği	r				1
	p				.

* $p < 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan Covid-19 Korkusu Ölçeği ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygı alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonların olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Buna göre katılımcıların Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygı alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, Covid-19 Korkusu Ölçeği puanları da artmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmamızın alt problemleriyle ilgili olarak araştırma grubunu oluşturan, özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi puan ortalamalarının yaş, cinsiyet, Covid-19 geçirip/geçirmeme durumu, yakınlarının Covid-19 hastalığına yakalanma durumu ve bir yakınına salgından kaybetmiş olma durumu değişkenlerine göre aralarındaki ilişkilerden elde edilen bulgular çerçevesinde alan yazın ışığında ve kendi içinde tartışılması yer almaktadır.

4.1. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Covid-19 Korku Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Kendilerinin ve Yakınlarının Hastalığı Geçirip/Geçirmeme Durumları ve Bir Yakınlarını Covid-19 Nedeniyle Kaybetme Değişkenlerine İlişkin Tartışma

Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeğinden ortalama $20,11 \pm 9,40$ puan aldıkları görülmektedir. Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korku düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Covid-19 korku düzeylerinin yüksek puanlanması, bulaşı yüksek seyirlerde olan Covid-19 hastalığının bireylere kaçınılmaz olumsuz etkilerinden kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz. Aynı zamanda bu durumun, halihazırda öğrenciliğini sürdüren özel eğitim öğretmen adaylarının yaşam alanlarındaki kişi sayılarıyla da ilişkilendirilebilir. Bununla beraber adayların çevrelerinde Covid-19 hastalığı nedeniyle hayatını kaybeden birey sayısı olması durumunun da korku düzeyini tetikleyebileceği düşünülmektedir. Nitekim Talidong ve Toquero (2020), Filipinler’de gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, öğretmenlerin Covid-19 pandemisinin getirileriyle beraber yüksek psikolojik stres ve kaygı içerisinde olduklarını ve buna bağlı olarak da korku düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı çalışmada, öğretmenlerin Covid-19 pandemisi nedeniyle yaşam tarzlarını değiştirdikleri ve hastalığı kapma durumlarında yakınlarına da enfekte edebilme endişesine kapıldıkları belirtilmektedir. Özgünay vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada da katılımcıların Covid-19 korku düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılım sağlayan kadın özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının erkek katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Covid-19 korkusunu ele alan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya dahil edilen kadınların erkeklere oranla daha yüksek Covid-19 korkusu algıladıkları tespit edilmiştir (Gencer, 2020; Gashi, 2020; Karaca vd., 2020). Aynı şekilde Bakioğlu vd. ’nin (2020) da çalışmaları araştırmaya dahil edilen kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek Covid-19 korkusu algılamalarıyla sonuçlanmıştır. Yerel literatürde yürütülen bu çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durumun, kadınların erkeklere oranla daha yüksek psikolojik ve fizyolojik özelliklere sahip olmalarıyla açıklanabilir. Annelik duygusu ve hormonal etkenlerin varlığıyla, kadınların toplumda adeta profesyonel rolleri üstlenmelerinden kaynaklı kırılgan olabilmeleri buna bağlı olarak da korku algılarının yüksek olabileceği belirtilmektedir (Yıldırım vd., 2020; Nuri & Gökşin, 2023).

Özel eğitim öğretmen adaylarının yaş grubuna göre Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. 19-22 yaş grubunda yer alan özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının 29 yaş ve üzerindeki yaş grubundakilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşı arttıkça Covid-19 korku düzeylerinin arttığı görülmektedir. Yaşları ilerledikçe bireylerin çeşitli hastalıklara yakalanma olasılıkları da artmaktadır. Hastalığa yakalanma olasılığının artmasıyla beraber bireylerin hastalıktan etkilenme düzeylerinin artması da beklendiği bir durumdur. Covid-19 hastalığının 65 yaş üstü bireyleri ve kronik rahatsızlığı olan bireyleri daha derinden etkilemesi (Li vd., 2020; Sağlık Bakanlığı, COVID-19, 2020) yaşın ilerlemesiyle yakalanılan hastalıklardan çok daha fazla etkilenildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra bireylerin yaşlarının artmasıyla hastalığa yakalanma endişelerinin de

artması beklenen bir durumdur (Gencer, 2020). Çalışmada yaş değişkenine göre Covid-19 korku düzeyinden elde edilen bulgular araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Adaylarının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre Covid-19 Korkusu Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmen adaylarının bir yakınının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre Covid-19 Korkusu Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Covid-19 hastalığından bir yakını kaybeden özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 Korkusu Ölçeği puanlarının anlamı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Herhangi bir yakını Covid-19 salgınından dolayı kaybetmenin bireylerde salgına ilişkin kaygıyı ve endişeyi arttırdığı bilinmektedir. Nitekim Cao vd. (2020) yürütmüş oldukları çalışmada, herhangi bir yakını hastalığa yakalanmış olan bireylerin daha yüksek Covid-19 korkusu algıladıklarını saptanmıştır. Hastalığa yakalanma düzeyinde bir durum karşısında korku, öfke, endişe, kaygı gibi sorunlarla karşı karşıya kalan bireylerin Covid-19 salgınından dolayı yakınlarından birinin hayatını kaybetmiş olma durumlarına karşı yüksek düzeylerde Covid-19 korkusu algılamalarının beklendiği bir durum olduğu söylenebilir. Elbette Covid-19 salgını nedeniyle hayatını kaybeden bir yakını olma değişkenine ilişkin incelemeler yapan bazı araştırmacılar bu değişkenin herhangi bir korku artışına neden olmadığını saptamıştır. Örneğin, Bakıoğlu vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmaya katılım sağlayan bireylerin, yakınlarını Covid-19 salgınından dolayı kaybetmiş olma değişkenlerinin Covid-19 korku algılarında herhangi bir artışa ya da anlamlı denebilecek bir farka neden olmadığı saptanmıştır. Hastalığı geçiren araştırma katılımcılarının Covid-19 korku düzeylerinde herhangi anlamlı bir farklılık oluşmamasının temelinde, Covid-19 hastalıkları ile ilgili haberlerde, hastalığın ikinci defa geçirilmesinin ilk yakalanmadan daha etkisiz olduğu yönündeki bildirimler olabileceğini söyleyebiliriz. Yine aynı şekilde Covid-19 salgınının ilk zamanlara oranla daha güçlü karşıt unsurlarının yani aşı çalışmalarının etkililiği bu noktada kendini göstermiş olabilir.

4.2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeylerinin; Cinsiyet, Yaş, Kendilerinin ve Yakınlarının Hastalığı Geçirip/Geçirmeme Durumları ve Bir Yakınlarını Covid-19 Nedeniyle Kaybetme Değişkenlerine İlişkin Tartışma

Özel eğitim öğretmen adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ortalama $45,53 \pm 10,27$ puan aldıkları belirlenmiş olup, özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Özdemir (2021) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına bakıldığında, çalışmaya katılım sağlayan bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile alt boyutları olan ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Çarkıt (2021) tarafından yürütülen çalışmada da araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmaya katılım sağlayan öğrenci adaylarının belirsizliğe karşı tahammülsüzlük düzeylerinin yüksek olduğu ve buna karşın Covid-19 korku algılarının şiddetli derecede yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliğe karşı tahammülsüzlük düzeylerinin yüksek seyirlerde olmasının, önceden en azından az da olsa kestirilebilen ya da öngörülebilir durumların mevcut pandemi şartlarından dolayı tamamen belirsiz hale gelmesi olabilir. Nitekim belirsiz durumlarla karşı karşıya kalan bireylerin, bir noktada endişe yaşadıkları ve yaşanan duygusal uyarılma sonucunda da tahammülsüzlük düzeyinin arttığı bilinmektedir (Greco & Roger, 2003; Nuri & Gökşin, 2023).

Özel eğitim öğretmen adaylarının cinsiyetine göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularıyla örtüşen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin; Boelen vd. (2014), Buhr ve Dugas, (2002), Coşkun (2019), Belge (2019), Güdük vd. (2021), Carleton vd. (2014) yürütmüş oldukları çalışmalarda katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni

durumları, eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre farklılıklar saptanmadığı belirtilmektedir. Yine aynı şekilde sonuçlanan bir diğer çalışma Geçkin ve Sahranç tarafından yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediğine ulaşılmıştır. Fakat araştırma bulgularıyla paralel olmayan çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin Parlapani vd. (2020) çalışma da belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılıklara neden olduğu ve kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Barahmand ve Haji'nin (2008) yürüttükleri çalışmada ise erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha yüksek belirsizliğe tahammülsüzlük yaşadıkları saptanmıştır. Genel olarak bakıldığında belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyini incelemeyi hedef alan araştırmacılar, araştırmanın konusuna, araştırmanın evrenine ya da araştırmanın yordayıcısına göre cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde, belirsizliğe tahammülsüzlüğün ve alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklara rastlanmamasını, bireyin yaşadığı belirsizlik karşısında cinsiyetine bağlı kalmadan tahammül edebilme düzeyini kendi içinde tesis edebilmesinden kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz.

Özel eğitim öğretmen adaylarının yaş grubuna göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan İleriye yönelik kaygı ve Engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının 19-22 yaş grubuna göre Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar 23-25 yaş, 26-28 yaş ve 29 yaş ve üzeri öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. İleriye yönelik kaygı, bireylerin gelecek yaşamına ilişkin duyduklarını ve kaygı düzeyini açıklarken engelleyici kaygı ise belirsizlikler karşısında eyleme yönelmemek ve belirsizlikleri deneyimleyerek yaşamakla ilişkili olarak tanımlanmaktadır (Carleton vd., 2007). Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda oluşan bulgular 19-22 yaş aralığındaki özel eğitim öğretmen adaylarının diğer üst yaş gruplarından daha az belirsizliğe tahammülsüzlük ve daha az ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı algıladıkları görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde Kilit vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmada, üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin çeşitli değişkenlere ilişkin incelenmesi sonucunda yaş değişkeninin herhangi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır. Ersöz vd. (2016) ise belirsizliklerle başa çıkmada etkili olan en önemli değişkenleri incelemeyi hedefledikleri çalışmada, belirsizlikle baş etmenin en önemli kriterinin yaş değişkeni olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla mevcut çalışmalarda da görüldüğü üzere yaş belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi ve alt boyutlarının belirleyici bir faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekteki ileriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Covid-19 hastalığını geçiren özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekteki ileriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar hastalığı geçirmeyenlere göre yüksek bulunmuştur. Belirsizlikler karşısında bireylerin karar vermede güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumun ruhsal olarak bazı sorunlar yaşanmasına neden olduğu da bilinen bir durumdur (Boelen vd., 2014). Covid-19 pandemisinde hastalığı geçirmiş olan öğretmen adaylarının geçirmeyen öğretmenlere kıyasla, daha yüksek belirsizliklere tahammülsüzlük yaşamaları beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü Boelen vd., (2014) belirsizlikler karşısında bireylerin karar vermede ve kararsız kalma durumlarında sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Dolayısıyla hastalığı geçirmiş olan bireylerin, bu denli belirsiz durumlar karşısında hastalığın seyrinin tekrarı ya da olumsuz getirilerinin varlığının yaşanarak bilinmesi gibi faktörlere dayalı olarak ileriye yönelik kaygı algılarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük

ölçeğinin engelleyici kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklara rastlanmadığı görülmektedir. Engelleyici kaygı, belirsizlikler karşısında eyleme yönelmemek ve belirsizlikleri deneyimleyerek yaşamakla ilişkili olarak tanımlanmaktadır (Carleton vd., 2007). Bu tanımdan yola çıkarak hastalığı geçirmiş ya da geçirmemiş her bireyin belirsizlikler karşısında engelleyici kaygı yaşamalarının, belirsizlikleri yaşamakla ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla hastalığı geçirmiş ya da geçirmemiş bireylerde bu alt boyutta anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmaması tanıma uygun bir sonuçtur yorumu yapılabilir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının yakınlarının Covid-19 hastalığını geçirme durumuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygıdan aldıkları puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Carleton (2016a) tahammülsüzlüğün bireylerin huzursuz edici negatif yönlü durumlara karşı direnebilme gücünün yetersizliği, belirsizliği ise net ve belli başlı bilginin eksikliği olarak ifade etmiştir. Bu tanımdan yola çıkarak belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğün bireylerin kendi içlerinde yaşadıkları bir durum olduğu yorumu yapılabilir. Çalışma da herhangi bir yakının Covid-19 korkusu geçirme değişkeninin belirsizliğe karşı tahammülsüzlük düzeyinde herhangi anlamlı farklılıklara neden olmadığı sonuçlanmıştır. Aynı şekilde Bakioğlu vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmada da yakınlarından herhangi birinin Covid-19 hastalığını geçirme değişkeninin herhangi anlamlı bir farklılığa yol açmadığını saptamışlardır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının Covid-19 hastalığından bir yakını kaybetme durumuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekteki ileriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Covid-19 hastalığından bir yakını kaybetmiş olan özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekteki ileriye yönelik kaygı alt boyutundan aldıkları puanların yüksek olduğu görülmektedir. Covid-19 hastalığından bir yakını kaybetme durumuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin engelleyici kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında da fark olmadığı tespit edilmiştir. Covid-19 salgını nedeniyle bir yakını kaybeden bireylerin korku ya da endişe gibi ruhsal sağlık sorunları yaşamaları beklendik bir durumdur. Bu sorunlar belirsizliklere tahammül edememeyi de beraberinde getirmektedir. Nitekim Özdemir (2021) yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, hayatını kaybeden bir yakını olan katılımcıların daha yüksek korku ve endişe yaşadıkları buna bağlı olarak da belirsizliklere tahammül etmede güçlükler yaşadıklarını saptamıştır. Bir başka araştırma incelendiğinde; Cao vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmada, Covid-19 salgını nedeniyle hayatını kaybeden bir yakını olan bireylerin yüksek derecede Covid-19 korkusu yaşadıkları görülmektedir. Belirsizliğe karşı tahammülsüzlük durumunun en önemli tetikleyicilerinden birinin korku ve endişe olduğu bilinmektedir dolayısıyla çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.3. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri ile Covid-19 Korku Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamına alınan Covid-19 korkusu ölçeği ile belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonların olduğu saptanmıştır. Buna göre katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı alt boyutlarından aldıkları puanların artması sonucunda, Covid-19 korku düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük toplamı, ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı ile Covid-19 korkusu arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Alanyazında bu doğrultuda sonuçlanan çalışmalara bulunmaktadır. Buna göre Güdük vd. (2021), Duman (2020), Bakioğlu vd. (2020) yürütmüş oldukları çalışmalarında, Covid-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen

veriler doğrultusunda oluşan bulgular belirsizliğe karşı tahammülsüzlük düzeyinin artması neticesinde Covid-19 korkusunun da arttığını göstermektedir. Yine alanyazın incelemesi sonucunda araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Deniz, 2021; Pak vd., 2021; Saticı vd., 2020; Nuri & Gökşin, 2023). Öyle ki yüksek düzeyde belirsizliğe tahammülsüz olan bireylerin, karşılaştıkları belirsizlikleri tehdit edici unsur olarak algılamaları duygusal uyarılma yaşamalarına neden olmaktadır (Greco & Roger, 2003). Belirsizliklere karşı tahammül düzeyini koruyamayan bireylerin, yüksek seyirlerde kaygı ve endişe yaşamaları muhtemel bir durum olarak belirtilmektedir (Dugas vd., 2001; Nuri & Gökşin, 2023). Bu durumda belirsizliğe tahammülsüzlüğün bilinmeyenlerin altında yatan korkuyu temsil ediyor olması (Carleton, 2016b) belirsizliğe tahammülsüzlük durumlarında karşılaşılan bilinmeyenlere karşı korku ve endişenin artacağı söylenebilir. Yine aynı zamanda belirsizliğe tahammül edememe durumunun, olumsuz duygu birikimlerinin oluşmasına ve sürmesine neden olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu durum karşısında öğretmen adaylarının daha yüksek korku düzeylerine sahip olmaları yaşanan belirsizliklere karşı tahammül edebilme düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklanabileceğini söylenebilir

5. Öneriler

1. Bütün dünyayı ve Türkiye'yi etkisi altına alarak bireyler üzerinde psikolojik ve sosyal açıdan zedelenmelere neden olan COVID-19 pandemisinin, özel eğitim öğretmen adayları üzerinde de yoğun olarak hissedilmesine neden olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenlik mesleği sürecinde, hassas bir süreç olan özel eğitim uygulama sürecinin yöneticileri olarak hizmet edecek olan özel eğitim öğretmen adaylarının sosyal ve psikolojik yönden iyi oluş düzeylerinin güçlendirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülmelidir.

2. COVID-19 salgınının bireylerdeki olumsuz etkilerinin yanı sıra, belirsizlikler karşısında bireylerin tahammül etmede güçlükler yaşadıkları ve bu doğrultuda korku, endişe, öfke gibi olumsuz etkileri olan sorunlarla mücadele etmek zorunda kaldıkları bilinmektedir. Özel eğitim öğretmen adaylarının belirsizliklerle karşı karşıya geldiklerinde, bilhassa mesleki açıdan iyi oluşun üst düzeyde olması gereken bu alan bünyesinde, en az şekilde etkilenmelerini sağlamak amacıyla rehberlik çalışmalarına dahil edilmeleri gerektiği önerilmektedir. Bu doğrultuda, bireylerin belirsizlikler karşısında, tahammül etmede zorlanmalarını arttıracak yalan, yanlış ve asılsız bilgiler içeren sosyal medya haberlerinden arınmalarının faydalı olacak düşünülmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük ve alt boyutlarının artışı sonucunda Covid-19 korku algısının da artış gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adayların da görülen belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin artışıyla Covid-19 korku algısının artmasını, yürütülecek olan rehberlik çalışmalarına katılımın sağlanması ve doğru aktarılan haberlere ulaşımın kolaylaştırılmasıyla harmanlanarak azalabileceği düşünülmektedir.

3. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde söylenmesi önemli görülen bir durum olan, bir yakını Covid-19 salgınından dolayı kaybetmiş olan bireylerin, yakın temas takibe alınarak psikolojik ve sosyal desteklerinin sağlanması önerilmektedir.

4. Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirlik düzeyini güçlendirebilmek amacıyla farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin dahil edilmesiyle araştırma tekrar yürütülebilir. İleriki araştırmalarda değişkenler arasındaki nedensel çıkarımların deneysel ya da boylamsal modeller kullanılarak çalışması önerilebilir.

5. Araştırmanın konusuna ilişkin Covid-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi arasındaki ilişkinin saptanması alt amaçlardan biri olarak belirlenmiştir. İleri araştırmalarda ise bu duruma benzer durumlar açısından aracı değişkenlerin rolünün incelenmesini amaçlayan çalışmalar yürütülebilir.

5. Kaynakça

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 1537–1545. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5 (3), 285-308. <https://doi.org/10.34056/aujef.900375>
- Arbona, C., Fan, W., Phang, A., Olvera, N., & Dios, M. (2021). Intolerance of uncertainty, anxiety, and career indecision: A mediation model. *Journal of Career Assessment*, 29(4), 699–716. <https://doi.org/10.1177/10690727211002564>
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and positivity: mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 2369–2382. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y>
- Başçı, Z., & Hamamcı, Z. (2022). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık arasındaki ilişki. *Humanistic Perspective*, 4(2), 204-226. <https://doi.org/10.47793/hp.1048298>
- Belge, J. (2019). *Bir grup yetişkinde depresif semptomlar, anksiyete semptomları ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No. 583816) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boelen, P. A., Reijntjes, A., & Carleton, R. N. (2014). Intolerance of uncertainty and adult separation anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy*, 43(2), 133-44. <https://doi.org/10.1080/16506073.2014.888755>
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research Therapy*, 40(8), 931-945. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2009). The role of fear of anxiety and intolerance of uncertainty in worry: An experimental manipulation. *Behaviour research and therapy*, 47(3), 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.12.004>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. basım). Pegem Akademi.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287(112934), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Çarkıt, E. (2021). Üniversite öğrencilerinde Covid-19 korkusunun yordayıcısı olarak belirsizliğe tahammülsüzlük. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 33-42. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.934997>
- Carleton, R. N. (2016a). Fear of the unknown: One fear to rule them all? *Journal of Anxiety Disorders*, 40, 5-21. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.011>

- Carleton, R. N. (2016b). Into the unknown: a review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, (39), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007>
- Carleton, R. N., Duranceau, S., Freeston, M. H., Boelen, P. A., McCabe, R. E., & Antony, M. M. (2014). "But it might be a heart attack": Intolerance of uncertainty and panic disorder symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(5), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.04.006>
- Carleton, R. N., Norton, M. P. J., & Asmundson, G. J. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Cevher, C., Altunkaynak, B., & Gürü, M. (2021). Impacts of Covid-19 on agricultural production branches: An investigation of anxiety disorders among farmers. *Sustainability*, 13(9), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13095186>
- Coşkun, E. (2019). *Duygusal zekâ ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkma tarzlarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 569362) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, M. E. (2021). Self-compassion, intolerance of uncertainty, fear of Covid-19, and well-being: A serial mediation investigation. *Personality and Individual Differences*, 177, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110824>
- Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research* 25(5), 551-558. <https://doi.org/10.1023/A:1005553414688>
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.748404>
- Elçi, D., & Nuri, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin Covid-19 sürecinde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik yaşadıkları problemler (KKTC Örneği). *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 1(2), 70-95. <http://samder.org/index.php/tst/article/view/61/72>
- Ersöz, F., Ersöz, T., & Konuşkan, Ö. (2016). Belirsizlikle başa çıkmada etkili olan kriterlerin araştırılması: Bir üniversite uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 215-232. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/364325>
- Gashi, F. (2020). Kosova toplumunda COVID-19 korkusu, anksiyete ve bireysel dindarlık üzerine bir araştırma. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 7(2), 227-262. <https://doi.org/10.33718/tid.800472>
- Geçgin, F. M., & Sahraç, Ü. (2017). Belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 739-756. <https://doi.org/10.19126/suje.383737>
- Gencer, N. (2020). Pandemi sürecinde bireylerin koronavirüs (Covid-19) korkusu: Çorum Örneği. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(4), 1153-1173. <https://doi.org/10.47994/usb主.791577>
- Greco, V., & Roger, D. (2003). Uncertainty, stress, and health. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 1057-1068.
- Güdük, Ö., Güdük, Ö., & Vural, A. (2021). Covid-19 küresel salgınında sağlık çalışanlarının belirsizliğe tahammülsüzlüğünün değerlendirilmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 24 (1), 139-150.

- Gündoğan, S. (2021). The mediator role of the fear of Covid-19 in the relationship between psychological resilience and life satisfaction. *Current Psychology*, 40, 6291–6299. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01525-w>
- Haktanir, A., Seki, T., & Dilmaç, B. (2022). Adaptation and evaluation of Turkish version of the fear of COVID-19 scale. *Death studies*, 46 (3), 719-727.
- Karaca, Y., Selçuk, M. H., & Kalaycı, M. C. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin Covid-19 fobilerinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 292-301. <https://doi.org/10.5336/sportsci.2020-80011>
- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 599-614. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44284>
- Kilit, Z., Dönmezler, S., Erensoy, H., & Berkol, T. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 12(2), 262-268. <https://doi.org/10.21601/ortadogutipdergisi.741156>
- Kilit, Z., Dönmezler, S., Erensoy, H., & Berkol, T. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 12(2), 262-268. <https://doi.org/10.21601/ortadogutipdergisi.741156>
- Kıran, B., Bozkur, B., & Cengiz, Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri, belirsizliğe tahammülsüzlük ve öz yeterliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2401-2409. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702233>
- Kıvanç, U., & Karataş, Z. (2018). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün yordayıcısı olarak endişe ile ilgili olumlu ve olumsuz inançlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1267-1276. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434169>
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., ... & Feng, Z. (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus–infected pneumonia. *New England journal of medicine*, 382(13), 1199-1207. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001316>
- Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health and Behavior*, 3(1), 1.
- Nuri, C., & Gökşin, G. B. (2023). Intolerance of uncertainty levels in families of children with special needs during Covid-19 process. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 6 (3), 316-328. <https://doi.org/10.5222/10.33438/ijds.1288074>
- Özdemir, R. (2021). *Covid-19 pandemisi sürecinde özel bakım merkezi çalışanlarının Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin çalışma yaşam kalitesine etkisi* (Tez No. 686361) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, S., Nuri, C., & Bağlama, B. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin Covid-19 pandemisinde psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 508-521. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1285514>
- Ozgunay, S. E., Akca, F., Karasu, D., Eminoglu, S., & Gamlı, M. (2021). Coronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde, anestezi uzmanlarının yaşadıkları korku düzeyleri ve profilaksi uygulamalarının değerlendirilmesi. *JARSS*, 29(1), 25-31. <https://doi.org/10.5222/jarss.2021.40412>
- Pak, H., Süsen, Y., Nazlıgül, M. D., & Griffiths, M. (2021). The mediating effects of fear of Covid-19 and depression on the association between intolerance of uncertainty and emotional eating

- during the Covid-19 pandemic in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00489-z>
- Parashar, D., & Aleem, S. (2022). Life Orientation, Life Satisfaction and Well-being among School Teachers during COVID Pandemic. *Indian Journal of Positive Psychology*, 13(3), 216-221.
- Parlapani, E., Holeva, V., Nikopoulou, V. A., Sereslis, K., Athanasiadou, M., Godosidis, A., ... & Diakogiannis, I. (2020). Intolerance of uncertainty and loneliness in older adults during the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00842>
- Sabouri, S., Gerber, M., Lemola, S., Becker, S. P., Shamsi, M., Shakouri, Z., ... & Brand, S. (2016). Examining Dark Triad traits in relation to sleep disturbances, anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty in young adults. *Comprehensive psychiatry*, 68, 103-110. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2016.03.012>
- Sarıçalı, M., Satici, S. A., Satici, B., Göçet-Tekin, E., & Griffiths, M. D. (2020). Fear of Covid-19, mindfulness, humor, and hopelessness: A multiple mediation analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 2151–2164. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00419-5>
- Sarıçam, H., Erguvan, F., Akın, A., & Akça, M. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği BTÖ 12 Türkçe formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157. <https://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.109>.
- Satici, B., Göçet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 1980–1988. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>
- Satici, B., Sarıçalı, M., Satici, S. A., & Griffiths, M. D. (2020). In tolerance of uncertainty and mental wellbeing: Serial mediation by rumination and fear of COVID-19. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 2731–2742. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00305-0>
- Sayiner, B. (2023). Pandemi sonrası toplumda belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik etkileri. *İnsan ve İnsan*, 10 (35), 47-64. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.1188128>
- Şimşir, Z., Koç, H., Seki, T., & Griffiths, M. D. (2021). The relationship between fear of Covid-19 and mental health problems: A meta-analysis. *Death Studies*, 46 (3), 515-523. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1889097>
- Sternheim, L. C., Fisher, M., Harrison, A., & Watling, R. (2017). Predicting intolerance of uncertainty in individuals with eating disorder symptoms. *Journal of Eating Disorders*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s40337-017-0152-4>
- Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 573-579. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>
- Taşçı, S. (2021). Evaluation of emergency distance language education: Perspectives of ELT students. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 286-300. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.877657>
- TC Sağlık Bakanlığı (2020). *COVID-19 (SARS-CoV2 Enfeksiyonu) Rehberi*. <https://acilafet.saglik.gov.tr/TR-64674/covid-19-sars-cov2-enfeksiyonu-rehberi.html> adresinden 16.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Tortumlu, M., & Uzun, K. (2023). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün akademisyenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın ve yaşamdaki anlam arayışının aracı rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2), 41-62. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1094787>
- Wang, Z., Chen, X., Lu, Y., Chen, F., & Zhang, W. (2020). Clinical characteristics and therapeutic procedure for four cases with 2019 novel coronavirus pneumonia receiving combined Chinese and Western medicine treatment. *Bioscience trends*, 14(1), 64-68. <https://doi.org/10.5582/bst.2020.01030>
- Wheaton, M. G., & Ward, H. E. (2020). Intolerance of uncertainty and obsessive-compulsive personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 11(5), 357-364. <https://doi.org/10.1037/per0000396>
- Wheaton, M. G., & Ward, H. E. (2020). Intolerance of uncertainty and obsessive-compulsive personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 11(5), 357. <https://doi.org/10.1037/per0000396>
- Williams, B. M., & Levinson, C. A. (2021). Intolerance of uncertainty and maladaptive perfectionism as maintenance factors for eating disorders and obsessive-compulsive disorder symptoms. *European Eating Disorders Review*, 29(1), 101-111. <https://doi.org/10.1002/erv.2807>
- Yang, Q. van den Bos, K., & Li, Y. (2021). Intolerance of uncertainty, future time perspective, and self-control. *Personality and Individual Differences*, 177, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110810>.
- Yıldırım, T.T., Atas, O., Asafov, A., Yıldırım, K., & Balibey, H. (2020). Psychological status of healthcare workers during the COVID-19 pandemic. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 20(30), 31-40. <https://doi.org/10.29271/jcsp.2020.06.26>



ÇEVRESEL BELİRSİZLİK ALGISI VE YÖNETİM MUHASEBESİ İLİŞKİSİ: KARS İLİ KONAKLAMA İŞLETMELERİNDE BİR UYGULAMA

Emre HORASAN* -Emel KILIÇBEY**

Öz

Bu çalışmanın amacı, üst düzey işletme yöneticilerinin çevresel faktörlerin (hükümet politikaları, ekonomi, işletme tarafından kullanılan hizmet ve kaynaklar, ürün pazarı ve talep, rekabet ve teknoloji) geleceğine ilişkin belirsizlik algulamalarını ortaya koymaya çalışırken yönetim muhasebesi tekniklerinden yararlanma düzeyini ölçmektir. Bu amaçla, üst düzey yöneticilerin çevresel faktörlere ilişkin algularını ölçmek için nesnel sonuçlar elde etmeye odaklanan nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Hazırlanan anket çalışması Kars'ta faaliyet gösteren toplam 78 (yetmiş sekiz) otel işletmesinin üst düzey yöneticilerine uygulanmış; fakat bunlardan 50 (elli) yönetici geri dönüş yapmıştır. Yapılan anket çalışmasının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programında analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucundaki bulgulara göre üst düzey yöneticilerin çevresel faktörlerin belirsizliğine ilişkin algulamalarının her bir çevresel faktörde farklılık gösterdiği, ayrıca yöneticilerin birbirinden farklı yönetim muhasebesi tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Belirsizlik, Çevresel belirsizlik, Yönetim muhasebesi, Yönetim muhasebesi teknikleri.

Jel Kodu: M40

The Relationship Between Environmental Uncertainty Perception and Management Accounting: An Application in Kars Province Accommodation Businesses

Abstract

The purpose of this study is to measure the level of use of management accounting techniques by senior business managers while trying to reveal their uncertainty perceptions regarding the future of environmental factors (government policies, economy, services and resources used by the business, product market and demand, competition and technology). For this purpose, a quantitative research method focusing on obtaining objective results was used to measure the perceptions of senior managers on environmental factors. Research data was obtained through survey. The prepared survey was applied to the senior managers of a total of 78 (seventy-eight) hotel businesses operating in Kars; but 50 (fifty) of them returned. The data obtained as a result of the evaluation of the survey study was analyzed in the SPSS 23.0 package program. According to the findings of the analysis, it was concluded that senior managers' perceptions of the uncertainty of environmental factors differ for each environmental factor, and that managers use different management accounting techniques.

Keywords: Environment, Uncertainty, Environmental uncertainty, Management accounting, Management accounting techniques.

Jel Code: M40

* Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, emrehorasan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2575-789X>

** Öğr. Gör. Dr. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, emel3606@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-3046-8554>

1. Giriş

Çevre bireylerin, işletmelerin ya da toplumun tüm kesimini etkisi altına alan başta sosyal ve kültürel alanda olmak üzere teknolojik, ekonomik ve fiziksel koşulların toplamını ifade etmektedir (Beraha, 2014). İşletme çevresi denildiğinde ise işletmeyi içeriden ve dışarıdan etkileyen tüm faktörlerdir (Tutar, 2010). İşletmeyi etkileyen dış çevre faktörleri; politik ve yasal, teknolojik, ekonomik, sosyo-kültürel, demografik ve uluslararası çevresi olurken (Dubitskaya & Tcukonova, 2018; Mirze & Ülgen, 2010) iç çevre faktörleri ise işletmenin kaynakları, kültürü ve organizasyon yapısını oluşturan faktörler olmaktadır (Tang, 1998).

Temel hedefleri arasında maksimum kâr sağlama önceliği bulunan işletmelerde sürdürülebilirliğin devam ettirilebilmesi için, işletmelerin sürekli ve yoğun ilişki içerisinde bulunduğu çevreye karşı duyarlı olmaları gerekmektedir (Kılıçaslan & Of, 2019). Ancak günümüzde işletmeler, teknolojinin hızla değişip geliştiği ve küresel alanda yoğun rekabet ile karakterize edilen belirsizliğin hakim olduğu çevrede yaşamlarını sürdürmektedirler (Hagedoorn & Schakenraad, 1994).

Kaya vd. (2018), çevresel belirsizliği tedarikçilerin, rakiplerin, üreticilerin ve işletme ile ilgili tüm tarafların yapabilecekleri eylemlerin, sosyokültürel ve demografik değişiklikler ayrıca teknolojik değişimler nedeniyle yöneticilerin işletme ortamını tahmin etmesinin zorlaşması olarak ifade etmişlerdir. Cruz ve Marquez (2013) çalışmalarında genel olarak işletmeyi etkileyen beş farklı belirsizlik türü tanımlamışlardır. Bu belirsizlik türleri şöyledir:

- Doğal olarak oluşmuş ve var olan çevreden kaynaklanan belirsizlikler (jeolojik, meteorolojik vb.),
- Ekonomik şartlardan kaynaklanan belirsizlikler (faiz, döviz, risk düzeyi vb.),
- Siyasal ve jeopolitik belirsizlikler (anayasal ve yasal çerçeve, legal ve siyasi istikrar, terör ve güvenlik vb.),
- Sektörel çevre ve rekabet yapısından kaynaklı belirsizlikler (arz, talep, rekabet vb.),
- Teknoloji gelişim ve kullanımdan kaynaklı belirsizlikler (üretim, işleyiş yapısı vb.).

Çevresel belirsizlik, yöneticilerin çevrenin değişim yönü hakkında yeteri kadar bilgiye ve veriye sahip olmamasının sonucu olarak bilinmektedir. Ayrıca bu durum başarısızlık ihtimalini artırmaktadır. Dolayısıyla bu şartlar altında yöneticinin alternatif kararları değerlendirmesi ve olası maliyetler hakkında tahminde bulunması zorlaşmaktadır (Daft vd., 2010).

İşletmeler çevresel belirsizlikten olumsuz etkilenebilir ve rakipleriyle mücadele edemeyerek çekilmek zorunda kalabilirler. Bu açıdan ayakta kalmak, varlıklarını devam ettirmek, fırsatları tespit edip bu fırsatlardan yararlanmak ve rekabet avantajı elde etmek isteyen işletmelerin bu hedefler doğrultusunda stratejiler oluşturması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda işletmelerin hedeflerine ulaşmak için takip edeceği yol olarak ifade edilen stratejik yönetimle işletme çevresindeki belirsizliği azaltılabilir (Merdan, 2022). Stratejik yönetimin bir parçası olan stratejik planlama, işletmelerde yaygın olarak kullanılan yönetsel bir araçtır ve stratejik planlama sürecinde çevrenin izlenmesi ve analizi, alternatif stratejilerin oluşturulması, stratejilerin belirlenmesi ve kontrolünde yönetim muhasebesi bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır (Özer & Doğru, 2021).

Yönetim muhasebesi ile ilgili bilgiler, yöneticilerin özel karar almada kullanacakları bilgi ihtiyaçlarını karşılayan, geçmişle olduğu kadar gelecekle de ilgili olan önemli bilgilerdir. Bu bilgiler yönetim tarafından hem günlük hem de orta ve uzun vadeli etkin ve verimli faaliyet planlamalarının ve işletme stratejilerinin geliştirilmesinde, uygulanmasında ve gerektiğinde revize edilmesinde kullanılmaktadır (Warren vd., 2014). Karar alma sürecinde işletme yöneticilerinin ihtiyaç duydukları ve talep ettikleri bilgileri sağlayarak bu bilgilere dayalı raporları düzenleyen, gerektiğinde yorumunu

yapan, bütçe ve standart uygulamaları aracılığı ile performans kontrol olanağı veren muhasebe işlevleri yönetim muhasebesinin sorumluluğundadır (Altuğ, 1996).

Pazarda yaşanan belirsizlikler, rekabetin artması, bilgiye dayalı karar verme ve işletme performansını maksimum seviyeye getirme gibi birçok durum işletme üzerinde baskı oluşturması nedeniyle farklı yönetim muhasebesi teknikleri, yöntemleri ve araçları geliştirilmektedir (Kaygusuz, 2006). Bu bağlamda işletmeler tarafından faaliyet hacmine dayalı yöntemler, faaliyet tabanlı maliyetleme, bütçeleme, dengeli puan kartı (balanced scorecard), varyans (sapma) analizi, hedef maliyetleme, değer zinciri analizi vb. yöntemler kullanılmaya başlanmıştır (Dönmez vd., 2006). Bu yöntem ve uygulamalar küresel rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmeleri için işletme yönetimlerine yol gösterecek yönetim muhasebesi araçları olarak görülmüşlerdir (Civelek & Özkan, 2011).

Değişim büyük ivme kazandığı günümüzde işletmeler yüksek belirsizlik içeren çevresel faktörlerin etkisi altında kalmaktadır. Çevresel belirsizlik işletmeler tarafından yönetilemediğinde işletmelerin verimlilikleri düşmekte, böylelikle rakiplerinin gerisinde kalarak sürdürülebilirlikleri olumsuz etkilenmektedir. Günümüzün kompleks ve devamlı değişim içeren iş dünyasında çevresel belirsizliklerin işletmeler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkileri en aza indirmek ve belirsizliklerin yönetsel kararlarla fırsata dönüştürülmesi için öncelikle üst yönetimlerce algılanması ve yorumlanması önem arz etmektedir. İşletmelerin üst düzey yöneticilerin belirsiz olarak nitelendirdiği çevresel faktörler aynı zamanda yöneticiler ve işletmeler için risk faktörüdür. Yöneticiler belirsiz gördükleri çevresel faktörler üzerinde yoğunlaşarak bu faktörlerin oluşturduğu riskleri ortadan kaldırmaya çalışırlar. Bu çalışma üst düzey yöneticilerin çevresel belirsizlik algılamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır ve böylelikle yöneticiler açısından işletmelerde oluşabilecek risk faktörlerini de ortaya konulabilecektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Yöntemi ve Örneklemi

Bir konuda belirgin verilerin sayısal olarak elde edilmesi için nicel yönteme başvurulmaktadır (Nakip & Yaraş, 2016). Nicel araştırma, sayısal veriler ile kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedefleyen araştırmalardır (Gürbüz & Şahin, 2018). Bu çalışmada üst düzey yöneticilerin çevresel faktörlere ilişkin belirsizlik algılarını ölçmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket tekniğinden yararlanılmıştır. Hazırlanan anket çalışmasına dayalı bu araştırma, Kars merkez ve ilçelerinde faaliyet gösteren otellerde görev alan üst düzey yöneticilerin, çevresel faktörlerin geleceğine yönelik tahmin edilebilirlik algısını belirlemeye çalışmaktadır.

Araştırmanın kapsamı, Kars merkez ve ilçelerinde faaliyet gösteren 78 (yetmiş sekiz) otel işletmesinin üst düzey yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ana kütlesi Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı Kars İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü verilerinde yer alan Kars merkez ve ilçelerindeki 78 (yetmiş sekiz) otel işletmesini kapsamaktadır. Ana kütleyi doğru ölçümleyebilmek için doğru sayıda örneklem üzerinde çalışılması gerekmektedir. Bu kapsamda verilerine eksiksiz ulaşılabilen 50 (elli) otel işletmesi üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Örneklemin yeterlilik düzeyi için Bal (2001) çalışmasındaki formülle yapılan hesaplamada 78 (yetmiş sekiz) olan ana kütle için % 90 güven aralığında % 10 hata payıyla 50 (elli) örneklemin yeterli düzeyde olduğu ve bu doğrultuda çalışmada, yer alan analizlerde 50 (elli) sayısının uygun olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara kapalı uçlu 5 (beş) soru yöneltmiştir. Bu sorulardan demografik özelliklere göre uygun olan seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir.

Uygulanan anketin ikinci bölümünde yöneticilerin çevresel faktörlerin gelecekteki durumunu ne ölçüde tahmin edebildiklerini ve bu sayede çevresel belirsizlik algılarını tespit etmek amacıyla 6 (altı) boyutta 35 (otuz beş) ifade yöneltilmiştir. Bu kapsamda anket katılımcılarına Miles ve Snow (1978) tarafından geliştirilen, 1993 yılında Miller tarafından tekrar gözden geçirilen ve 2012 yılında Özkoç ve Kendir tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ölçek uygulanmıştır. Ölçeğe göre, tahmin edilebilirliği tespit edilmeye çalışılan çevresel faktörler, Hükümet ve Politikalar (10 ifade), Ekonomi (4 ifade), İşletme Tarafından Kullanılan Hizmetler ve Kaynaklar (7 ifade), Ürün Pazarı ve Talep (4 ifade), Rekabet (6 ifade) ve Teknoloji (4 ifade) faktörleridir. Belirlenen 6 çevresel koşula ilişkin 35 ifade 1 (kesinlikle tahmin edilemez)’den 5 (kesinlikle tahmin edilebilir)’e kadar derecelendirilmiştir.

Anket çalışmasının üçüncü bölümünde katılımcılara 12 (on iki) adet olarak belirlenen stratejik yönetim muhasebesi tekniklerinden hangi/hangilerini ve kullandınız/kullanmaktasınız şeklinde birden fazla seçenekleri işaretleyebilecekleri 1 (bir) soru yöneltilmiştir.

2.3. Araştırma Etiği

Bu makalenin etik kurul onayı Kafkas Üniversitesi 30.03.2023 tarih, 44 sayı ve 21 toplantı karar numarası ile alınmıştır. Ayrıca çalışmada etik kurallarına dikkat edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Statistical Package For Social Sciences (SPSS) 23.0 paket programıyla elde edilen anket sonuçları yer almaktadır. Anket uygulaması ile elde edilen verilerin çözümlenebilmesi için ilk olarak yapılan anketin uygulanabilirliği için ankette yer alan ifadelerin güvenilirliği test edilmiştir. Daha sonrasında ise verilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları bulunarak akabinde iki grup arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için “t-testi”, ikiden fazla grupta farklılığı araştırmak için ise “Tek Yönlü ANOVA” testi uygulandı. ANOVA testi sonrası Levene’s testi ile grup dağılımlarının homojenliği kontrol edilerek değişkenlere göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Post-Hoc Scheffe ve LSD testleri yapıp, $p < 0.05$ düzeyi anlamlı olarak kabul görülmüştür. Bu kapsamda ulaşılan analiz sonuçlarında yer alan p değerlerinin anlamlılık seviyesi 0,05’e göre belirlenmiştir.

3.1. Güvenirlilik Testi

Yapılan anketin uygulanabilirliği için ankette yer alan ifadelerin güvenilirliği test edilmiştir. Ankete ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik değerleri aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1. *Güvenirlilik ve normallik testi*

Boyutlar	İfadeler	Cronbach’s alpha katsayısı	Ortalama
Hükümet ve Politikalar	1-10	,784	3,11
Ekonomi	11-14	,651	3,10
İşletme Tarafından Kullanılan Hizmetler ve Kaynaklar	15-21	,623	3,55
Ürün Pazarı ve Talep	22-25	,909	3,73
Rekabet	26-31	,934	3,79
Teknoloji	32-35	,684	3,65

Çalışılan ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik analiz yöntemlerinden olan cronbach's alpha katsayısı için yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan 35 ifadenin $\alpha = 0,833$ olarak hesaplanmıştır. Boyutsal olarak cronbach's alpha değerinin 0,80 ile 0,90 arasında olması ölçeğin güvenirlik oranının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca tüm soruların ortalaması 3,47 çıkmıştır.

3.2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta ankete cevap veren üst düzey yöneticilerin demografisine ait (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim süresi, eğitim durumu ve pozisyonu) frekans ve yüzde dağılımlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca demografik özelliklerin çevresel belirsizlik faktörleri (hükümet politikaları, ekonomi, işletme tarafından kullanılan hizmet ve kaynaklar, ürün pazarı ve talep, rekabet ve teknoloji) arasındaki ilişkiyi gösteren analiz sonuçlarına da yer verilmiştir.

Tablo 2. Demografik özellikler

Demografik Özellikler		Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	13	26,0
	Erkek	37	74,0
Yaşınız	20 Yaş Altı	3	6,0
	21-30	8	16,0
	31-40	18	36,0
	41-50	17	34,0
	51 ve üstü	4	8,0
	İlkokul	6	12,0
Eğitim Durumunuz	Ortaokul	8	16,0
	Lise	17	34,0
	Ön Lisans	7	14,0
	Lisans	12	24,0
	Lisans Üstü	6	12,0
Pozisyonuz	Genel Müdür	18	36,0
	Genel Müdür Yardımcısı	21	42,0
	Departman Müdürü	5	10,0
	Departman sorumlusu	6	12,0
	Bir yıldan az	4	8,0
Meslekte Kaçınıcı Yılıınız	1-5	5	10,0
	6-10	13	26,0
	11-15	15	30,0
	16-20	10	20,0
	21Yıl ve Üzeri	3	6,0

Kars ilinde faaliyet gösteren otellerde yöneticilerden toplam 50 kişi ankete katılmıştır. Tablo 2’de, ankete katılan katılımcıların %26’sı (13) kadın, %74’ü (37) erkektir. Genel dağılımın erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, yaş aralıklarının sayısal oranı sırasıyla; 3 kişi ile (%6) 20 yaş ve altı, 8 kişi ile (16) 21-30 yaş, 18 kişi ile (%36) 31-40 yaş, 17 kişi ile (%34) 41-50 yaş ve son olarak 4 kişi ile (%8) 50 ve üstü yaş şeklinde dağılım göstermektedir. Bu dağılımlar incelendiğinde çalışmaya katılan katılımcıların yaş dağılımında sayısal üstünlüğü oluşturanların orta yaş ve orta yaş üstü olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde, eğitim durumu aralıklarının sayısal oranı sırasıyla; 6 kişi ile (%12) ilkokul, 8 kişi ile (16) ortaokul, 17 kişi ile (%34) lise, 7 kişi ile (%24) ön lisans ve son olarak 6 kişi ile (%12) lisansüstü eğitim durumu şeklinde dağılım göstermektedir.

Katılımcıların yönetim yapısındaki pozisyonlar incelendiğinde, yönetim yapısındaki pozisyon aralıklarının sayısal oranı sırasıyla; 18 kişi ile (%36) genel müdür, 21 kişi ile (42) genel müdür yardımcısı, 5 kişi ile (%10) departman müdürü, 6 kişi ile (%12) departman sorumlusu oldukları görülmüştür.

Çalışmada yer alan otel yöneticilerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde, sırasıyla 4 kişi ile (%8) bir yıldan daha az deneyimli olduklarını, 5 kişi ile (10) 1-5 yıl arasında, 13 kişi ile (%26) 6-10 yıl arasında, 15 kişi ile (%30) 16-20 yıl arasında ve son olarak 3 kişi ile (%6) 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları sürenin sayısal oranları göz önüne alındığında, nispeten daha deneyimli bir kadrodan oluştuğu söylenebilir.

Tablo 3. Cinsiyet ile çevresel belirsizlik faktörleri arasında t-testi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	F	p																																																				
Hükümet Politikaları	Kadın	13	2,9769	,32953	1.820	,182																																																				
	Erkek	37	3,1568	,44067			Ekonomi	Kadın	13	3,6923	2,25036	4,891	,032	Erkek	37	3,1757	,84135	Hizmet Kaynak	Kadın	13	3,3846	,43403	,484	,490	Erkek	37	3,6178	,36740	Ürün Pazarı ve Talep	Kadın	13	3,5192	,93798	2,506	,120	Erkek	37	3,8041	,70251	Rekabet	Kadın	13	3,5769	,62958	4,744	,034	Erkek	37	3,8694	,86168	Teknoloji	Kadın	13	3,4038	,59107	1,569	,218	Erkek
Ekonomi	Kadın	13	3,6923	2,25036	4,891	,032																																																				
	Erkek	37	3,1757	,84135			Hizmet Kaynak	Kadın	13	3,3846	,43403	,484	,490	Erkek	37	3,6178	,36740	Ürün Pazarı ve Talep	Kadın	13	3,5192	,93798	2,506	,120	Erkek	37	3,8041	,70251	Rekabet	Kadın	13	3,5769	,62958	4,744	,034	Erkek	37	3,8694	,86168	Teknoloji	Kadın	13	3,4038	,59107	1,569	,218	Erkek	37	3,7365	,51352								
Hizmet Kaynak	Kadın	13	3,3846	,43403	,484	,490																																																				
	Erkek	37	3,6178	,36740			Ürün Pazarı ve Talep	Kadın	13	3,5192	,93798	2,506	,120	Erkek	37	3,8041	,70251	Rekabet	Kadın	13	3,5769	,62958	4,744	,034	Erkek	37	3,8694	,86168	Teknoloji	Kadın	13	3,4038	,59107	1,569	,218	Erkek	37	3,7365	,51352																			
Ürün Pazarı ve Talep	Kadın	13	3,5192	,93798	2,506	,120																																																				
	Erkek	37	3,8041	,70251			Rekabet	Kadın	13	3,5769	,62958	4,744	,034	Erkek	37	3,8694	,86168	Teknoloji	Kadın	13	3,4038	,59107	1,569	,218	Erkek	37	3,7365	,51352																														
Rekabet	Kadın	13	3,5769	,62958	4,744	,034																																																				
	Erkek	37	3,8694	,86168			Teknoloji	Kadın	13	3,4038	,59107	1,569	,218	Erkek	37	3,7365	,51352																																									
Teknoloji	Kadın	13	3,4038	,59107	1,569	,218																																																				
	Erkek	37	3,7365	,51352																																																						

Tablo 3 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre çevresel belirsizlik faktörlerinden; hükümet politikaları, işletmeler tarafından kullanılan hizmet ve kaynaklar, ürün pazarı ve talep ve teknoloji boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($p > .050$). Yapılan bağımsız çift örneklem T-testi analizi cinsiyetin, ekonomi ve rekabet boyutları algısında farklılığa sebep olan bir değişken olduğunu ortaya koymuştur ($p < .050$). Buna göre ekonomi boyutunun, kadın katılımcılar tarafından erkek katılımcılara oranla daha anlamlı bir düzeyde algılandığı söylenebilir. Ancak tersine rekabet boyutunun ise erkek katılımcılar tarafından kadın katılımcılara oranla daha anlamlı bir düzeyde algılandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Yaş ile çevresel belirsizlik faktörleri arasında Anova testi

	Yaş	N	F değeri	p değeri	Test of Homogeneity of Variances	Farklılıklar
Hükûmet Politikaları	20 yaş altı	3				
	21-30	8				
	31-40	18	1,991	,112	,065	-
	41-50	17				
	50 ve üzeri	4				
Ekonomi	20 yaş altı	3				
	21-30	8				
	31-40	18	,823	,517	,539	-
	41-50	17				
	50 ve üzeri	4				
Hizmet Kaynak	20 yaş altı	3				
	21-30	8				
	31-40	18	1,446	,234	,272	-
	41-50	17				
	50 ve üzeri	4				
Urun Pazarı ve Talep	20 yaş altı	3				
	21-30	8				
	31-40	18	2,144	,091	,292	-
	41-50	17				
	50 ve üzeri	4				
Rekabet	20 yaş altı	3				
	21-30	8				
	31-40	18	,347	,845	,014	-
	41-50	17				
	50 ve üzeri	4				
Teknoloji	20 yaş altı	3				
	21-30	8				
	31-40	18	1,224	,314	,655	-
	41-50	17				
	50 ve üzeri	4				

Tablo 4'e göre, Anova analizi sonucunda çevresel belirsizlik boyutlarına ilişkin algının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık içermediği tespit edilmiştir ($p>,050$). Anket katılımcılarının yaşlarının genel anlamda 30-50 arasında toplanması nedeniyle böyle bir durumun olmasının normal olduğu söylenebilir. Yani yaş değişkeni çevresel belirsizlik faktörlerini algılamada fark yaratmamıştır.

Tablo 5. *Eğitim durumu ile çevresel belirsizlik faktörleri arasında Anova testi*

	Eğitim Durumu	N	F değeri	p değeri	Test of Homogeneity of Variances	Farklılıklar
Hükümet Politikaları	İlkokul	6	1,486	,222	,115	-
	Ortaokul	8				
	Lise	17				
	Ön Lisans	7				
	Lisans	12				
Ekonomi	İlkokul	8	3,611	,012	,001	Ön lisans*İlkokul
	Ortaokul	17				
	Lise	7				
	Ön Lisans	12				
	Lisans	6				
Hizmet Kaynak	İlkokul	17	3,392	,017	,403	On lisans*Lise
	Ortaokul	7				
	Lise	12				
	Ön Lisans	6				
	Lisans	8				
Urun Pazarı ve Talep	İlkokul	7	2,336	,070	,015	-
	Ortaokul	12				
	Lise	6				
	Ön Lisans	8				
	Lisans	17				
Rekabet	İlkokul	12	4,193	,006	,014	Lisans*ortaokul
	Ortaokul	6				
	Lise	8				
	Ön Lisans	17				
	Lisans	7				
Teknoloji	İlkokul	6	3,521	,014	,115	Lisans*Ön lisans
	Ortaokul	8				
	Lise	17				
	Ön Lisans	7				
	Lisans	12				

Tablo 5'e göre, tek yönlü Anova analizi neticesinde katılımcıların hükümet politikaları ve ürün pazarı ve talep faktörleri algılarında eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p > .050$). Ancak katılımcıların ekonomi ve rekabet boyutu algılarında eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p < .050$). Bunun üzerine ekonomi ve rekabet boyutlarının farklılıkların hangi eğitim durumu kategorilerinde olduğunun anlaşılması için PostHoc testleri yapılmıştır. Levene test istatistiği göz önünde bulundurularak, varyansların homojen olmadığından ($p < .050$) dolayı farklılıklar Tamhane's T2 analizi sonucuna göre yorumlanmıştır. Bunun üzerine, Ekonomi boyutunda önlisans mezuniyete sahip katılımcıların, ilkokul mezuniyete sahip kişilerden farklı baktıkları görülmüştür. Aynı şekilde rekabet

boyutunda ise lisans mezuniyete sahip katılımcıların, ortaokul mezuniyete sahip kişilerden farklı baktıkları görülmüştür. Anova analizinde başka bir sonuçta işletme tarafından kullanılan hizmet ve kaynaklar ile teknoloji boyutlarının eğitim değişkenine göre farklılık tespit edilmiştir. Hangi eğitim farklılığının olduğunun anlaşılması için PostHoc testleri yapılmıştır. Levene test istatistiği dikkate alındığında, varyansların homojen olması ($p>.050$) nedeniyle farklılıklar Scheffe analizi sonucuna göre yorumlanmıştır. Bunun üzerine, işletme tarafından kullanılan hizmet ve kaynaklar boyutunda ön lisans mezuniyete sahip katılımcıların, lise mezuniyete sahip kişilerden farklı baktıkları görülmüştür. Aynı şekilde teknoloji boyutunda ise lisans mezuniyete sahip katılımcıların, ön lisans mezuniyete sahip kişilerden farklı baktıkları görülmüştür. Farklılıkların oluşmasında ön lisans ve lisans mezuniyetine sahip kişilerin farklılık yarattığı söylenebilir.

Tablo 6. *Yönetimdeki pozisyon ile çevresel belirsizlik faktörleri arasında Anova testi*

	Yönetimdeki Pozisyon	N	F değeri	p değeri	Test of Homogeneity of Variances	Farklılıklar
Hükümet Politikaları	Genel Müdür	18	2,514	,070	,038	-
	Genel Mud. Yrd.	21				
	Departman Müd.	5				
Ekonomi	Departman Sorumlusu	6	,786	,508	,978	-
	Genel Müdür	18				
	Genel Mud. Yrd.	21				
Hizmet Kaynak	Departman Müd.	5	3,088	,036	,026	Genel Müd ile Genel Müd.Yrd. * Diğer Katılımcılar
	Departman Sorumlusu	6				
	Genel Müdür	18				
Urun Pazarı ve Talep	Genel Mud. Yrd.	21	1,499	,227	,000	-
	Departman Müd.	5				
	Departman Sorumlusu	6				
Rekabet	Genel Müdür	18	,230	,875	,237	-
	Genel Mud. Yrd.	21				
	Departman Müd.	5				
Teknoloji	Departman Sorumlusu	6	,791	,505	,418	-
	Genel Müdür	18				
	Genel Mud. Yrd.	21				
	Departman Müd.	5				
	Departman Sorumlusu	6				

Tablo 6'ya göre, tek yönlü Anova analizi sonucunda katılımcıların hükümet politikaları, ekonomi, ürün pazarı ve talep, rekabet ve teknoloji faktörlerini algılamalarının yönetim yapısındaki pozisyon değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.050$). Ancak katılımcıların işletme tarafından kullanılan hizmet ve kaynaklar boyutu algılamalarının yönetim yapısındaki pozisyon değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir

($p < .050$). Bunun üzerine işletme tarafından kullanılan hizmet ve kaynaklar boyutunda farklılıkların hangi pozisyon kategorilerinde olduğunun anlaşılması için PostHoc testleri yapılmıştır. Levene test istatistiği dikkate alındığında varyanslar homojen olmadığından ($p < .050$) farklılıklar Tamhane's T2 analizi sonucuna göre yorumlanmıştır. Bunun üzerine, işletme tarafından kullanılan hizmet ve kaynaklar boyutunda genel müdür ve genel müdür yardımcısı olan katılımcıların, diğer yönetim pozisyonundaki katılımcılardan farklı baktıkları görülmüştür.

Tablo 7. Mesleki deneyim ile çevresel belirsizlik faktörleri arasında Anova testi

	Mesleki Deneyim	N	F değeri	p değeri	Test of Homogeneity of Variances	Farklılıklar
Hükümet Politikaları	1 yıldan az	4	1,731	,147	,031	-
	1-5	5				
	6-10	13				
	11-15	15				
	16-20	10				
	20 yıl ve +	3				
Ekonomi	1 yıldan az	4	,745	,594	,177	-
	1-5	5				
	6-10	13				
	11-15	15				
	16-20	10				
	20 yıl ve +	3				
Hizmet Kaynak	1 yıldan az	4	,791	,562	,168	-
	1-5	5				
	6-10	13				
	11-15	15				
	16-20	10				
	20 yıl ve +	3				
Urun Pazarı ve Talep	1 yıldan az	4	,867	,511	,264	-
	1-5	5				
	6-10	13				
	11-15	15				
	16-20	10				
	20 yıl ve +	3				
Rekabet	1 yıldan az	4	,972	,446	,005	-
	1-5	5				
	6-10	13				
	11-15	15				
	16-20	10				
	20 yıl ve +	3				
Teknoloji	1 yıldan az	4	1,699	,155	,350	-
	1-5	5				

6-10	13
11-15	15
16-20	10
20 yıl ve +	3

Tablo 7'ye göre, tek yönlü Anova analizi sonucunda çevresel belirsizlik boyutlarını algılamalarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.050$). Yani mesleki deneyim değişkeni çevresel belirsizlik faktörlerini algılamada fark yaratmamıştır.

3.3. Yöneticilerin Çevresel Belirsizlik Algılamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 8'de çevresel belirsizlik faktörlerinden her birine ilişkin katılımcılar tarafından belirlenen tahmin edilebilirlik düzeyini ortaya konulmaktadır. Tabloda her bir çevresel faktöre ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tabloda sunulan t-testi her bir ifadeye ait aritmetik ortalamının ölçek orta değeri olan 3 değerlendirmesinden ne ölçüde farklı olduğunun testini yapmaktadır. Yapılan testlerde istatistiki anlamlılık düzeyi olarak 0,05 değeri kullanılmıştır.

Tablo 8. Çevresel faktörlerin tahmin edilebilirlik derecesini gösteren t-testi sonuçları

Çevresel Faktörler	N	AO	t-değeri	p-değeri
Hükümet ve Politikalar	50	3,1100	1,856	,069
1.İktidar partisinin gücünü muhafaza ederek iktidarı elinde tutması	50	2,3400	-4,319	,000
2.Silahlı kuvvetler ile ihtilafa düşme tehdidi	50	2,1000	-5,463	,000
3.Vergi politikalar	50	2,9600	-,252	,802
4. Finansal politikalar	50	3,1400	,926	,359
5. Hükümet tarafından fiyatların kontrol edilmesi	50	2,9600	-,313	,755
6. Uluslararası Ticareti etkileyecek ulusal kanunlar	50	3,1800	1,420	,162
7.Ticaret sektörünü etkileyecek düzenlemeler	50	3,5000	3,989	,000
8. İthal mallar üzerindeki tarifeler	50	3,3200	2,762	,008
9. Mevcut yasaların uygulanması	50	3,7800	6,982	,000
10. Halka hizmet hususu ile ilgili uygulamalar	50	3,8200	5,020	,000
Ekonomi	50	3,3100	1,628	,110
11. Enflasyon oranı	50	3,1400	,961	,341
12. Döviz kurlarındaki değişiklikler	50	2,5600	-,901	,001
13. Faiz oranları	50	2,1000	-,636	,000
14. Ekonomik yapılanmaların sonuçları	50	3,4400	2,243	,629
İşletme Tarafından Kullanılan Hizmet ve Kaynaklar	50	3,5571	9,975	,000
15. Eğitimli işgücünü sağlayabilme	50	3,6600	4,565	,000
16. İş, işgücü ve sendikal problemler	50	3,3400	2,503	,016
17. Girdi, hammadde ve tamamlayıcı ürünleri kalitesi	50	3,5800	4,136	,000
18. Girdi, hammadde ve tamamlayıcı ürünleri sağlanabilirliği	50	3,5800	4,646	,000
19. Girdi, hammadde ve tamamlayıcı ürünleri fiyatları	50	3,5000	4,481	,000
20. Ülke içi taşımacılık sistemi	50	3,9000	6,833	,000
21. Yurt dışı taşımacılık sistemi	50	3,3400	2,084	,042
Ürün Pazarı ve Talep	50	2,5401	-3,342	,000

22. Müşteri tercihleri	50	2,4500	-3,063	,001
23. Ürün Talebi	50	2,5700	-2,771	,000
24. İkame ürünlerin sağlanabilirliği	50	2,5933	-2,882	,001
25. Tamamlayıcı ürünlerin sağlanabilirliği	50	2,5641	-3,382	,000
Rekabet	50	3,7933	33,033	,000
26. Rakip fiyatlardaki değişimler	50	3,9800	21,892	,000
27. Rakiplerce pazara sunulan hizmetlerdeki değişimler	50	4,0000	23,664	,000
28. Rakip stratejilerindeki değişimler	50	3,7000	20,670	,000
29. Pazara yeni rakiplerin girmesi	50	3,8600	28,797	,000
30. Yerel rekabet	50	4,1800	32,970	,000
31. Yabancı rekabet	50	3,0400	17,502	,000
Teknoloji	50	3,6500	47,041	,000
32. Ürün değişiklikleri	50	3,7800	28,022	,000
33. Ürün kalitesindeki değişimler	50	3,8200	25,408	,000
34. Yeni ürün sunumları	50	3,7000	28,092	,000
35. Üretim sürecindeki değişimler	50	3,3000	19,454	,000

Üst düzey yöneticilerin çevresel belirsizlik algılamalarını ortaya koyan ilk boyut “Hükümet ve Politikalar” boyutudur. T testi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, çevresel faktörlerden “Hükümet ve Politikalar” boyutuna ilişkin yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .050$). “Hükümet ve Politikalar” boyutuna ilişkin yöneltilen 10 ifade tek tek incelendiğinde ise; bu 10 ifadeden 6 ifadede farklılık tespit edilmiştir ($p < .050$). Buna göre yöneticilere iktidar partisinin gücünü muhafaza ederek iktidarı elinde tutması ($p = 0,000$; ao: 2,34) ve silahlı kuvvetler ile ihtilafa düşme tehdidinin ($p = 0,000$; ao: 2,10) gelecekte ne derece tahmin edilebilir olduğu yöneltildiğinde yöneticiler bu ifadelerle ilişkin tahmin edilemez düzeyine yakın görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla belirsiz olarak değerlendirmişlerdir. Diğer ifadelerde ise ticaret sektörünü etkileyecek düzenlemelerin ($p = 0,000$; ao: 3,50), ithal mallar üzerindeki tarifelerin ($p = 0,008$; ao: 3,32), mevcut yasaların uygulanması ($p = 0,000$; ao: 3,78) ve halka hizmet hususu ile ilgili uygulamaların ($p = 0,000$; ao: 3,82) gelecekte ne derece tahmin edilebilir olduğu yöneltildiğinde yöneticiler bu ifadelerle ilişkin tahmin edilebilir olduğu dolayısıyla belirsizlik noktasından uzak olduğunu düşünmektedirler.

Üst düzey yöneticilerin çevresel belirsizlik algılamalarını ortaya koyan ikinci boyut “Ekonomi” boyutudur. T testi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde çevresel faktörlerden “Ekonomi” boyutuna ilişkin yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .050$). “Ekonomi” boyutuna ilişkin yöneltilen 2 ifade tek tek incelendiğinde ise; bu 4 ifadeden sadece 2 ifadede farklılık tespit edilmiştir ($p < .050$). Buna göre döviz kurlarındaki değişiklikler ($p = 0,001$; ao: 2,56) ve faiz oranlarının ($p = 0,000$; ao: 2,10) gelecekte ne derece tahmin edilebilir olduğu yöneltildiğinde tahmin edilemez yani belirsiz olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Çevresel belirsizlik algılamalarının üçüncü boyutu olan “İşletme Tarafından Kullanılan Hizmet ve Kaynaklar” boyutuna ilişkin genel ortalamalar ve t testi sonuçları incelendiğinde, yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .050$). “İşletme Tarafından Kullanılan Hizmet ve Kaynaklar” boyutuna ilişkin yöneltilen 7 ifade tek tek incelendiğinde ise; bu 7 ifade de farklılık tespit edilmiştir ($p < .050$). Eğitimli işgücünü sağlayabilme ($p = 0,000$; ao: 3,66), iş, işgücü ve sendikal problemler ($p = 0,016$; ao: 3,34), girdi, hammadde ve tamamlayıcı ürünlerin kalitesi ($p = 0,000$; ao: 3,58), girdi, hammadde ve tamamlayıcı ürünlerin sağlanabilirliği ($p = 0,000$; ao: 3,58), Girdi, hammadde ve tamamlayıcı ürünlerin fiyatları ($p = 0,000$; ao: 3,50), Ülke içi ($p = 0,000$; ao: 3,90) ve Yurt dışı ($p = 0,042$;

ao: 3,34) taşımacılık sisteminin gelecekte ne derece tahmin edilebilir olduğu yöneltildiğinde yöneticiler bu ifadelerle ilişkin tahmin edilebilir olduğu yani belirsizlik noktasından uzak olduğunu düşünmektedirler. Bu boyuta ilişkin geleceği tahmin edilebilir diğer bir ifadeyle belirsiz bir husus görülmemiştir.

Çevresel belirsizlik algılamalarının dördüncü boyut olarak değerlendirmeye alınan “Ürün Pazarı ve Talep” boyutuna ilişkin genel ortalamalar ve t testi sonuçları incelendiğinde, yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .050$). “Ürün pazarı ve Talep” boyutuna ilişkin yöneltilen 4 ifade tek tek incelendiğinde ise; bu 4 ifadede farklılık tespit edilmiştir ($p < .050$). Yöneticiler müşteri tercihlerinin ($p = 0,001$; ao: 2,45), ürün talebinin ($p = 0,000$; ao: 2,57), ikame ($p = 0,001$; ao: 2,59) ve tamamlayıcı ürünlerin sağlanabilirliğinin ($p = 0,000$; ao: 2,56) tahmin edilemez düzeyine yakın yani belirsiz olduğunu düşünmektedir. Bu boyuta ilişkin geleceği tahmin edilemez diğer bir ifadeyle belirli bir husus görülmemiştir.

Çevresel belirsizlik algılamalarının beşinci boyutu “Rekabet” boyutuna ilişkin genel ortalamalar ve t testi sonuçları incelendiğinde, yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .050$). “Rekabet” boyutuna ilişkin yöneltilen 6 ifade tek tek incelendiğinde ise; bu 6 ifade de farklılık tespit edilmiştir ($p < .050$). Yöneticiler rakip fiyatlardaki değişimlerin ($p = 0,00$; ao: 3,98), rakiplerce pazara sunulan hizmetlerdeki değişimlerin ($p = 0,00$; ao: 4,00), rakip stratejilerindeki değişimlerin ($p = 0,00$; ao: 3,70), pazara yeni girecek rakip firma sayısının ($p = 0,00$; ao: 3,86), yerel ($p = 0,000$; ao: 4,18) ve yabancı ($p = 0,000$; ao: 3,04) geleceğini tahmin edilebilir yani belirsizlikten uzak olarak görmektedirler. Bu boyuta ilişkin geleceği tahmin edilebilir diğer bir ifadeyle belirsiz bir husus görülmemiştir.

Yöneticilerin çevresel belirsizlik algılamalarını ölçmekte kullanılan altıncı ve son boyut “Teknoloji” boyutudur. Bu boyuta ilişkin genel durum incelendiğinde, teknoloji boyutlarına ilişkin yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .050$). “Teknoloji” boyutuna ilişkin yöneltilen 4 ifade tek tek incelendiğinde ise; bu 4 ifade de farklılık tespit edilmiştir ($p < .050$). Bu bağlamda yöneticiler, ürün değişikliklerin ($p = 0,00$; ao: 3,78), ürün kalitesindeki değişimlerin ($p = 0,00$; ao: 3,82), yeni ürün sunumlarının ($p = 0,00$; ao: 3,70) ve üretim sürecindeki değişimlerin ($p = 0,00$; ao: 3,30) geleceğini tahmin edilebilir yani belirsiz olarak görmemektedirler. Bu boyuta ilişkin geleceği tahmin edilebilir diğer bir ifadeyle belirsiz bir husus görülmemiştir.

3.4. Yöneticilerin Stratejik Yönetim Muhasebesi Tekniklerini Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 9’de gösterildiği üzere Stratejik Yönetim Tekniklerinden hangi/hangilerinin tercih ettiklerine yönelik bulgular yer verilmiştir.

Tablo 9. Stratejik yönetim muhasebesi tekniklerinin kullanımı

		Kullanan Kişi Sayısı	Kullanmayan Kişi Sayısı
1	Rakip Pozisyon Analizi	34	16
2	Hedef Maliyetleme	29	21
3	Stratejik Fiyatlandırma	26	24
4	Kalite Maliyetleme	21	29
5	Marka Değerlemesi	20	30
6	Rakiplerin Maliyetlerinin Değerlendirilmesi	20	30
7	Değer Zinciri Maliyetleme	16	34

8	Kaizen Maliyet	13	37
9	Rakiplerin Finansal Değerlemesi	12	38
10	Ürün Yaşam Seyri Maliyetleme	12	38
11	Dengeli Skor Kartı (Balanced Scorecard)	8	42
12	Faaliyet Tabanlı Maliyetleme	6	44

Tablo 9’da gösterilen sonuçlara göre, yöneticilerin birbirinden farklı stratejik yönetim muhasebesi tekniklerini kullandıkları görülmüştür. Stratejik Yönetim Muhasebesi Tekniklerinden en fazla “Rakip Pozisyon Analizi” tercih edilirken, en az “Faaliyet Tabanlı Maliyetleme” tekniğinin kullanıldığı görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Turizm sektörü baz alınarak otel yöneticilerinin çevresel belirsizlikleri algılamalarını ortaya koymaya ve yorumlanmaya çalışıldığı bu çalışmada, yöneticilerin çevresel koşullara yönelik belirsizlik algılamalarının çevresel koşulları oluşturan boyutlara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevresel koşullardan hükümet ve politikalarını oluşturan ifadelerle ilişkin t-testi sonuçları göstermektedir ki yöneticiler ticareti etkileyecek yasal düzenlemelerin, ithal mallar üzerindeki tarifelerin, mevcut yasaların ve halka verilen hizmet hususuyla ilgili uygulamaların gelecekte tahmin edilebilir olduğunu yani belirlilik arz ettiğini ifade etmektedirler. İlgili hususların yasal düzenlemeler içermesi sebebiyle yöneticilerde istikrar ve güven duygusunun hâkim olduğu söylenebilir. Diğer taraftan iktidar partisinin gücünü muhafaza ederek iktidarı elinde tutmasını belirsiz olarak görmektedirler. Bu durum ülkemizin yaklaşık 20 yıldır tek ve aynı iktidar partisi tarafından yönetilmesi ayrıca 2023 yılının genel ve cumhurbaşkanlığı seçim yılı olmasının yöneticilerde iktidarın değişebileceği ya da değişmediği takdirde eski gücünde olup olmayacağına yönelik siyasi belirsizliğin baş gösterdiği ortamın etkisinin sonucu olabilir. Ayrıca ülkemizde son yıllarda çoğu silahlı kuvvetler mensubu askerlerin yargılanması söz konusu olduğundan yöneticiler, silahlı kuvvetler-hükümet ilişkilerinin geleceğini risk altında görmüş olabilirler. Analizden elde edilen sonuçlar, Özkoç ve Kendir tarafından 2012 yılında İstanbul’da faaliyet gösteren 4 ve 5 yıldızlı otel yöneticilerinin çevresel belirsizlik algısını ölçmeye yönelik yapılan çalışmanın sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, ticareti etkileyecek yasal düzenlemelerin ve mevcut yasaların uygulanmasına yönelik hususların gelecekte yöneticilerce tahmin edilebilir yani belirli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır; silahlı kuvvetler ile ihtilafa düşme tehdidinin gelecekte tahmin edilemez yani belirsiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticiler çevresel faktörlerin ekonomi boyutu ile ilgili özellikle döviz kurlarındaki değişiklikler ve faiz oranının geleceği hususunda belirsizliklerin olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu durum gerek döviz kurlarında gerek faiz oranlarında ani değişimlerin gelecekteki belirsizlik düzeyini arttırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Ekonomik sorunların bu şekilde baş göstermesi çevresel faktörlerden ürün pazarı ve taleplerin gelecekte belirsizlikten uzak kalamayacağını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar Özkoç ve Kendir tarafından yapılan çalışmanın ekonomik, ürün pazarı ve talep boyutuna ilişkin bulgularının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Otel işletmeleri yöneticileri, işletmeler tarafından sunulan hizmetler ve kaynaklar, rekabet ve teknoloji koşullarının geleceğini tahmin edilebilir olarak görmekte ve bu boyutlara ilişkin belirsizlik söz konusu olmadığını ifade etmektedirler. Eğitimli iş gücünün sağlanması, girdi hammadde tamamlayıcı ürünlerin kalitesi, sağlanabilirliği ve fiyatlarının, ayrıca yurtiçi ve yurt dışı taşımacılık sisteminin geleceği hususunda belirsizlik düzeyinden oldukça uzak bir görüş bildirmişlerdir. Son yıllarda sayısı giderek artan turizm okullarının eğitimli işgücü ihtiyacını fazlasıyla karşılamakta ve benzer şekilde girdi hammadde tamamlayıcı ürünleri sağlayan ve gerek yurt içi ve gerekse yurt dışı taşımacılık hizmetlerini

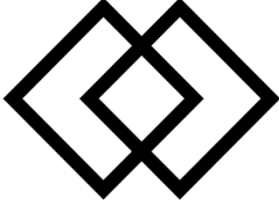
gerçekleştiren firmaların her geçen gün sayısının fazlaşması ve bu firmaların rekabet halinde olmaları bu faktörlerin gelecekteki belirsizlik düzeyini azaltmaktadır. Diğer taraftan rekabetin her geçen gün önem kazandığı işletmelerde yöneticiler uygun stratejik kararlar almaları neticesinde belirsiz faktör olmasının önüne geçilmiş olunabilir. Ayrıca turizm sektörünün teknolojiyi yoğun kullanmayan hizmet yoğun bir sektör olması yöneticilerin teknolojiye ilişkin faktörleri gelecekte belirsiz bir faktör olarak değerlendirilmemesinin sonucu olabilir. Analizden elde sonuçlar Özkoç ve Kendir tarafından 2012 yılında yapılan çalışmanın işletmeler tarafından sunulan hizmetler ve kaynaklar boyutuna ait sonuçlarla kısmen benzerlik göstermekte iken, teknoloji boyutuna ilişkin çevresel faktörlerin tamamında elde edilen sonuçlarla bire bir örtüşmektedir. Ancak söz konusu çalışmanın rekabet boyutuna ilişkin çevresel faktörlerin sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Çünkü, Özkoç ve Kendir'in 2012 yılındaki çalışmasında rekabet boyutuna ilişkin yöneticiler rakip fiyatlardaki değişimlerin, rakiplerce pazara sunulan hizmetlerdeki değişimlerin, pazara yeni girecek rakip firma sayısının, yabancı rekabetin geleceğini tahmin edilemez diğer bir ifadeyle belirsiz bir husus olduğu sonucu elde edilirken, bu çalışmada bu durum tahmin edilebilir ve belirli bir husus olarak tespit edilmiştir.

Siyasi ve ekonomik anlamda meydana gelen değişimlerden en çok etkilenen sektörlerden olan turizm sektörünün çevresel belirsizliklerinin oluşturduğu olumsuz etkileri en aza indirmek için yöneticilerin çevresel belirsizlikleri algılanması ve yorumlanması önem arz etmektedir. Yöneticilerin belirsiz olarak nitelendirdiği çevresel faktörler aynı zamanda yöneticiler ve işletmeler için risk faktörüdür. Yöneticiler belirsiz gördükleri çevresel faktörler üzerinde yoğunlaşarak bu faktörlerin oluşturduğu riskleri ortadan kaldırmaya çalışmalıdırlar. Bu açıdan ayakta kalmak, varlıklarını korumak, fırsatları tespit edip değerlendirmek ve rekabet avantajı elde etmek isteyen işletmelerin bu hedeflerde doğrultusunda stratejiler oluşturulması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda işletmelerin hedeflere ulaşmada takip edeceği yol olarak ifade edilen stratejik yönetimle işletme çevresindeki belirsizliği azaltabilir. Bu bağlamda stratejilerin belirlenmesi ve kontrolünde farklı yönetim muhasebesi araç ve teknikleri kullanılabilir.

5. Kaynakça

- Altuğ, O. (1996). *Maliyet muhasebesi ve uygulamaları*. Evrim.
- Bal, H. (2001). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Beraha, A. (2014). *Stratejik esnekliğin çevresel belirsizlik ile ilişkisi üzerine bir çalışma* (Tez No. 375507) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Civelek, M., & Özkan, A. (2011). *Maliyet ve yönetim muhasebesi* (6. basım). Detay.
- Cruz, C. O., & Marquez, R. C. (2013). Flexible contracts to cope with uncertainty in public-private partnerships. *International Journal of Project Management*, 31(3), 473–483.
- Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization theory and design*. South-Western.
- Dönmez, A., Berberoğlu, P. B., Utku, B. D., & Ersoy, A. (2006). Yönetim muhasebesinin kavramsal gelişim sürecinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 178-203.
- Dubitskaya, E., & Tcukanova, O. (2018). Analysis of the influence of external environmental factors on the development of high-tech enterprises. *In MATEC Web of Conferences EDP Sciences*, 170, 1-7.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (5.basım). Seçkin.

- Hagedoorn, J., & Schakenraad, J. (1994). The effect of strategic technology alliances on company performance. *Strategic Management Journal*, 15(4), 291–311.
- Kaya, Ç., Ataman, G., & Elbaşı, İ. H. (2018), Perceived environmental uncertainty and innovation adoption: Exploring the Turkish context. *BMIJ*, 6(4), 770-789.
- Kaygusuz, S. Y.(2006). *Yenilikçi yönetim muhasebesi*. Aktüel.
- Kılıçaslan, İ., & Of, S. (2019). İşletme ve çevre duyarlılığı açısından sürdürülebilirliğin maliyet analizine bakış. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(5), 35-41.
- Merdan, E. (2022). Stratejik yönetim sürecinin örgütsel çeviklik ve algılanan çevresel belirsizlik üzerindeki rolünün incelenmesi. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 93-110.
- Miles, R. E., & Snow, C. C (1978). *Organizational strategy, structure, and process*. McGraw Hill.
- Miller, K. D. (1993). Industry and country effects on managers' perceptions of environmental uncertainties. *Journal of International Business Studies*, 24(4), 693-714.
- Mirze, S. K., & Ülgen, H. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim* (5. baskı). Beta.
- Nakip, M., & Yaraş, E. (2016). *SPSS uygulamalı pazarlama araştırmalarına giriş*. Seçkin.
- Özer, G., & Doğru, C. (2021). Yönetim muhasebesi sistemi ve stratejik planlamanın firma performansına etkisi. *BMIJ*, 9(2), 694-713.
- Özkoç, A. G. & Kendir, H. (2012) Çevresel belirsizlikler karşısında örgütler ve yöneticiler: türk turizm sektörü eksenli bir araştırma. *Uluslararası İşletme Yönetimi ve Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kongresi*.
- Tang, H. (1998). An integrative model of innovation in organizations. *Technovation*, 18(5), 297-309.
- Tutar, H. (2010). *İşletme yönetimi*. Seçkin.
- Warren, C. S., James M. R., & Jonathan E. D. (2014). *Financial & managerial accounting*. Cengage Learning.



OKUL YÖNETİMİ ALANINDA HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA (2018-2022)

Gökhan AKGÜN* -- Halil İbrahim ÖZMEN**

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2018-2022 yılları arasında okul yönetimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla, tezler; yayın yılı, yöntem, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve konu alanları açısından değerlendirilmiştir. Çalışma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemi ile okul yönetimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışmada incelenen tezler YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanında yapılan taramalar sonucunda elde edilmiştir. Erişim izni olan 293 tezden, 94 tanesi konu dışında olduğu için toplamda 199 tez araştırmaya dâhil edilmiştir. İnceleme kapsamına alınan lisansüstü tezlerin analizi için "Tez Sınıflama Formu" kullanılmış, elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 paket programı kullanılarak yüzde ve frekans gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul yönetimi konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu ve en çok 2019 yılında yayımlandığı, araştırmacılar tarafından en çok kullanılan yöntemin nicel, en çok kullanılan araştırma deseninin ise ilişkisel tarama deseni olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubu olarak en çok öğretmenler ve yöneticilerle çalışıldığı, en uygun görülen örneklem büyüklüğünün ise 301-1000 arasında olduğu görülmüştür. Veri toplama araçlarından en çok anket-ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova ve korelasyon analizi tekniklerinin en çok kullanılan veri analiz tekniği olduğu belirlenmiştir. Okul yönetimi konusu ile birlikte; demografik özellikler, liderlik stili, yönetici yeterlilikleri ve yönetim süreçlerinin en çok çalışılan konular olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul yönetimi alanında daha fazla ve daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç bulunduğu, nitel ve karma araştırma yöntemlerin araştırmalarda daha fazla kullanılması gerektiği ayrıca araştırmalarda daha önce çalışılmayan özgün konulara ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, Okul yöneticisi, Liderlik, Doküman analizi, İçerik analizi.

Jel Kodu: I21, M12.

A Qualitative Research on Graduate Thesis in School Management (2018-2022)

Abstract

The aim of this study is to determine the research trends of the graduate theses prepared in the field of school management between the years 2018-2022. For this purpose, theses; publication year, method, data collection tools, sample characteristics, data analysis techniques and subject areas. The study was designed according to the qualitative research model. Graduate theses prepared in the field of school management were examined with the document review method. The theses examined in the study were obtained as a result of the searches made in the database of YÖK National Thesis Center. A total of 199 theses were included in the research, since 94 of the 293 theses with access permission were out of context. The "Thesis Classification Form" was used for the analysis of the postgraduate theses, and content analysis was carried out in the analysis of the obtained data. In the evaluation of the data, descriptive statistics such as percentage and frequency were used by using the SPSS 22 package program. According to the findings obtained as a result of the research, it was determined that the majority of the postgraduate theses on school management were master's thesis and were mostly prepared in 2019. It has been seen that the most suitable sample size is between 301-1000, and the most appropriate sample

* YL Öğrencisi, MEB, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Liderlik ABD, gokhanakgun@hotmail.com.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0505-7594>

** Dr.Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, halilozmen@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1595-2966>

size is the teachers and administrators. Questionnaire-scale and semi-structured interview form were used the most among the data collection tools; It was determined that percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, t test, Anova and correlation analysis techniques were the most used data analysis techniques. Along with the subject of school management, demographic characteristics, leadership style, managerial competencies and management processes were determined to be the most studied subjects. According to the findings obtained from the research; It has been concluded that more and more comprehensive studies are needed in the field of school management, that qualitative and mixed research methods should be used more in research, and that unique subjects that have not been studied before should be emphasized in research.

Keywords: School management, School administrator, Leadership, Document analysis, Content analysis.

Jel Code: I21, M12.

1. Giriş

Eğitim kelimesinin bilinen ilk kullanımı Orhun yazıtlarında olup, Bilge Kağan tarafından “*Tengri yarlıkaduk için kutum ülügüm bar için ölteçi budunug tırgürü igittim- Tanrı bağışladığı için, kutum, gücüm var (olduğu) için ölecek boyları diriltip eğittim*” ifadesinde görülmektedir (Bkz. Thomsen, 2011). Kaşgarlı Mahmud’un (2005) Divânü Lugâti’t-Türk adlı eserinde “*ol anı igitti: O, onu yetiştirdi*” şeklinde yer almaktadır. Eğitim kelimesinin bu bağlamda ‘iğit’ fiilinden evrildiği ve gerek 735 ve 1072 yıllarındaki anlamını hala koruduğu ifade edilebilir. Günümüzdeki anlamıyla eğitim, toplumsal yönü ile kültürün, değer yargıları ile oluşan bilgi-beceri birikiminin aktarılması, bireysel yönü ile kişinin insanlık mirasını özümsemesi yoluyla kendisini bir bütün olarak gerçekleştirmesi sürecini içermektedir (Cevizci, 2000). Bu bağlamda eğitim, toplumların ekonomik, bilimsel, sosyal ve kültürel kalkınmasına etki eden en önemli unsurlardan biridir (Gedikoğlu, 2015). Toplumsal gelişimde en önemli unsurlardan biri olan eğitim, öğrenme yoluyla bireylerin bilgi, tutum ve becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Eğitim aracılığıyla toplumların beklenti ve hedefleri yeni nesillere aktarılır (Uğurlu, 2017).

Eğitimin, değişen ve genellikle kişiselleştirilmiş, tarihsel ve politik olarak inşa edilmiş bir kavram olarak (Harris, 2000), temel hedefi toplumun üyesi olan bireylerin entelektüel karakterini, ahlaki karakterini, yurttaşlık karakterini ve performans karakterini geliştirmek olarak ifade edilebilir (Shields, 2011). Eğitim aynı zamanda toplumların ihtiyaç duyduğu sosyo-kültürel niteliklere göre şekillenen bir süreci de ifade etmektedir (Aslan vd., 2012). İnsanlığın varoluşundan itibaren devam eden, daha önceleri insanların günlük yaşantısı içerisinde doğal bir şekilde kendiliğinden gerçekleşen eğitim faaliyetleri daha sonraları resmi bir nitelik kazanarak daha sistemli ve kurallı bir şekilde okul olarak adlandırdığımız kurumlarda yürütülmüştür (Yörük & Akdağ, 2010). 1717 yılında Prusya Kralı I. Frederick William tarafından zorunlu ilk öğretim sisteminin başlatılmasına kadar okul eğitimi askeri ve dini konular olmak üzere belirli alanlarda gerçekleştirilmiştir (Britannica, 2023). M.Ö. 3000’li yıllarda Mezopotamya’da çivi yazısının öğretilmesi için resmi okullar kurulmuş ve bu okullarda okuyarak kâtip, devlet memuru olduğu gibi, eğitime devam edip doktor, mühendis ve mimar gibi mesleki uzmanlar yetiştirilmiştir (Bentley vd., 2021). Çin’de M.Ö. 1800-1050 döneminde hüküm süren Shang Hanedanlığı dönemine ait kayıtlarda okul anlamında kullanılan kelimelerin bulunduğu ve Chou Hanedanlığı döneminde M.Ö. 1000’li yıllarda sistematik bir okul sisteminin kurulduğu ifade edilmektedir (Lee, 2000). Tarihsel perspektifte M.Ö. 385 yılında kurulan ve M.Ö. 86 yılında Roma Generali Sulla tarafından yıkılan Platon Akademisi ilk yükseköğretim okulu olarak gösterilmektedir (Hornblower & Spawforth, 1999; Lindberg, 2007). Ulusal düzeyde zorunlu eğitim sistemi 18. yüzyılda oluşsa da okul olarak kurulmuş, tarihi çok daha eskiye dayanan ve hala eğitim vermeye devam eden kurumlar varlığını devam ettirmektedir.

Tablo 1. *En eski eğitim kurumları*

Kuruluş Yılı	Ülke	Okul Adı	Türü
M.Ö. 141	Çin	Shishi High School	Orta Öğretim
597	İngiltere	The King's School Canterbury	Orta Öğretim
737	Tunus	Universite Zitouna	Yüksek Öğretim
797	Almanya	Gymnasium Paulinum	Orta Öğretim
859	Fas	University of al-Qarawiyyin	Yüksek Öğretim
970	Mısır	Al-Azhar University	Yüksek Öğretim
989	Mali	Sankore University	Yüksek Öğretim
1056	İzlanda	Reykjavik High School	Orta Öğretim
1085	İsveç	Katedralskolan, Lund	İlk ve Orta Öğretim
1088	İtalya	University of Bologna	Yüksek Öğretim

Kaynak: (Witmore, 2023)

Eski ve geleneksel eğitimin aksine, günümüzde eğitim, modern endüstriyel topluma uyum sağlamış ve özü modern bilimsel ve kültürel bilgi eğitimini yaygınlaştırmasını sağlamak üzerine kurulmuştur (Guo vd., 2019). Bu bağlamda kitlesel eğitim, modern dünyanın çarpıcı bir özelliği olarak, son iki yüzyılda hızla yayılmış ve zorunlu eğitim evrensel bir sistem haline gelmiştir (Boli vd., 1985). Eğitim faaliyetlerini yürüten okulların en temel görevi öğrencilerin içinde buldukları toplumda etkili bir şekilde var olacak şekilde duygusal, sosyal ve akademik gelişimini sağlayarak onları hazırlamaktır (Forman, 1987). Eğitimin kitleselleşmesi ve zorunlu eğitim olarak düzenlenmesi bu alanda düzenlemelerin ve akademik bir disiplinin oluşmasını sağlamış ve okul yöneticileri hazırlama programları hem mesleki hem de bilimsel olarak bir alanın oluşmasına sebep olmuştur (Murphy, 1988). Eğitim yönetimi, yönetimin eğitim alanına uygulanması (Bursalıoğlu, 2021) ve eğitimin dayandığı temel ilke ve kuralların eğitsel anlamda uygulanma biçimi olarak ifade edilmektedir (Aslan vd., 2012).

Eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği kavramları eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde farklı yeterlilikleri gerektirmekte olup, ayrı ayrı birer meslek alanı olarak ifade edilmektedir. Türk eğitim sisteminin örgütsel yapılanması içinde eğitim yönetimi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra yapılanmasını, okul yönetimi ise eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yer olan okulların yönetimini ifade etmektedir (Taymaz, 2019). Okullar, evrensel düzeyde toplumsal gelişimin aynası olabileceği görevini yerine getirirken okul yönetimleri ise okulun topluma liderlik yapabilme görevini üstlenmektedir (Okutan, 2016).

Okul, bir alt sistem olarak eğitim örgütlenmesinin en uç noktasında yer almaktadır. Okulu hedeflerine uygun bir şekilde yaşatmak, okulu oluşturan paydaşların ekip olarak çalışabilmesini sağlamak, okul yönetiminin en temel amacıdır. Okul yönetiminin görevi ise kaynakları etkili bir şekilde kullanarak okulu hedeflerine ulaştırılabilmektir (Şişman, 2021). Rekabetin her geçen gün daha da arttığı günümüzde okullarda verilen eğitimin niteliğinin artırılabilmesi ve hedeflenen akademik başarının yakalanabilmesinde okul yönetiminin önemi giderek daha da anlaşılmakta, okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ve yönetsel donanıma sahip olabilmesi gerekmektedir (Lismawati vd., 2023). Bu bakımdan okullarda istenilen başarı düzeyinin elde edilebilmesi için okul yöneticilerinin de başarılı olabilmesi gerekmektedir. Sözü edilen bu başarıya ulaşabilmek için okul yöneticilerinin liderlik ve yönetim becerilerine sahip olabilmesi, okulun tüm çalışanlarının motivasyonlarını üst düzeyde tutacak uygulamaları hayata geçirebilmesi, okulu ilgilendiren kararlarda paydaşların beklentilerine cevap verebilmesi, hizmet içi eğitimler ve okul yönetimi konusunda hazırlanmış güncel yayınlar ile kendini geliştirebilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda okul yönetimi üzerine yapılmış olan akademik

çalışmalar ile akademik bilgi birikimine katkı yapmakla birlikte uygulayıcılar ve karar vericilerin okul yönetimine ilişkin davranışlarını etkilemektedir. Bu çalışma ile literatürde lisansüstü tezler düzeyinde araştırma eğilimlerinin ortaya konması ve yapılacak yeni araştırmalar için yönelimlerin oluşturulması için kaynak oluşturarak katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Bu araştırma okul yönetimi alanında 2018-2022 yılları arasında hazırlanmış, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı ve erişim izni olan lisansüstü tezlerin incelenmesini konu almaktadır. Bu araştırma ile okul yönetimi alanında hazırlanmış 199 adet tez çalışmasındaki genel eğilim ve yönelim, yayın yılı, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem bilgisi, veri analiz teknikleri ve okul yönetimi konusu ile birlikte çalışılan kavramlar ele alınarak, gelecekte yapılacak çalışmalarla ilgili araştırmacılara ışık tutulabilmesi ve ilgili literatüre katkı sağlanabilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Türkiye’de okul yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
2. Türkiye’de okul yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler kullanılan yöntemlere göre nasıl dağılım göstermektedir?
3. Türkiye’de okul yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler veri toplama araçlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?
4. Türkiye’de okul yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler örneklem grubuna göre nasıl dağılım göstermektedir?
5. Türkiye’de okul yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler örneklem büyüklüğüne göre nasıl dağılım göstermektedir?
6. Türkiye’de okul yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler veri analiz tekniğine göre nasıl dağılım göstermektedir?
7. Türkiye’de okul yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler birlikte çalışılan konulara göre nasıl dağılım göstermektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Okul yönetimi alanında 2018-2022 yılları arasında Türkiye’de hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda çok farklı veri toplama araçları bulunmakla birlikte yaygın olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2018). Doküman analizi, araştırılması düşünülen kavramları içeren materyallerin analizini ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi, yazılı çalışmaların içeriklerini özenle ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yayınlanmış olan ve araştırmacı tarafından belirlenmiş anahtar kelime ya da kelime gruplarını içeren lisansüstü tezlerle sınırlıdır. Bu kapsamda anahtar kelime olarak kabul edilen “okul yönetimi” ile ilgili Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan arama sonrasında erişim izni olan 2018-2022 yılları arasında yayınlanmış toplam 293 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılabilmektedir. Tespit edilen çalışmalardan 92 çalışma konu dışında olduğu için araştırma kapsamına alınmamıştır. Mevcut çalışma 180 yüksek lisans tezi ve 19 doktora tezi olmak üzere toplam 199 tez çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile okul yönetimi alanındaki güncel araştırma eğilimlerini belirleyebilmek amaçlandığı için son beş yılda yayınlanan lisansüstü araştırmalar incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan tezlerin içerik analizinin yapılabilmesi için Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilmiş “Makale Sınıflama Forumu”ndan yararlanılarak “Tez Sınıflama Formu” oluşturulmuştur. “Tez Sınıflama Formu” aracılığıyla tezlerin içerik analizi yapılmıştır. Formun kapsam geçerliliğın sağlanabilmesi için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Hazırlanan form; tezin künyesi, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan tezlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çeşitli kavramlar ve temalar altında düzenlenerek bir araya getirilmesi, kategorize edilen bilginin yorumlanarak okuyucuya aktarılması sürecidir (Gürbüz & Şahin, 2018). Bu bağlamda içerik analizi için araştırma kapsamına alınan tezler “Tez Sınıflama Formu” kullanılarak kodlanmış ve ulaşılan sonuçlar bulgular bölümünde ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında analizi gerçekleştirilen tezlerden rastgele olacak şekilde 60 adet tez belirlenmiş ve iki farklı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı olmak üzere kodlanmıştır. Kodlayıcıların analizleri karşılaştırılmış ve sonuçlar arasında tutarlılık bulunması üzerine kategori ve alt kategorilerin analizinde hem fikir olunmuştur. Bu noktadan sonra analizler araştırmacı tarafından yapılmış, tereddütlü durumlarda alan uzmanlarının görüşleri alınarak analizlere devam edilmiştir. Ayrıca verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmış, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde kayıtlı olan 2018-2022 yılları arasında yayımlanmış olan çalışmalar incelenmiştir. İlgili çalışmalar tüm kullanıcıların erişimine açık olarak yayımlanmaktadır. Araştırmada kaynak kullanımında, incelenilen tezlerin verilerin işlenmesinde ve bulguların paylaşılmasında etik ilkelere uyulmuştur.

3. Bulgular

Okul yönetimi alanında 2018-2022 yılları arasında hazırlanmış tezler incelenerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenebilmesi amacıyla toplam 199 yüksek lisans ve doktora tezi içerik analizine tabi tutulmuştur. Tezlerin yayın yılına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de ifade edilmiştir.

Tablo 2. Yıllara göre tez sayıları

Kategori	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2018	30	16.7	3	15.8	33	16.6
2019	78	43.3	5	26.3	83	41.7
2020	27	15	3	15.8	30	15.1
2021	29	16.1	6	31.6	35	17.6
2022	16	8.9	2	10.5	18	9
Toplam	180	100	19	100	199	100

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin 33’ü (% 16.6) 2018 yılında, 83’ü (% 41.7) 2019 yılında, 30’u (% 15.1) 2020 yılında, 35’i (% 17.6) 2021 yılında ve 18’i (% 9) 2022 yılında

yayınlanmıştır. İncelenen tezlerin yöntemine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te ifade edilmiştir.

Tablo 3. *Yöntemine/desenine göre tez sayıları*

Yöntemi	Deseni	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	
NİCEL	Deneysel	Gerçek deneysel	0	0	0	0	0	0
		Yarı deneysel	0	0	0	0	0	0
		Zayıf deneysel	0	0	0	0	0	0
		Ara toplam	0	0	0	0	0	0
	Deneysel Olmayan	Betimsel tarama	24	13.3	1	5.3	25	12.6
		İlişkisel tarama	82	45.6	5	26.3	87	43.7
		Nedensel karşılaştırmalı	1	0.6	0	0	1	0.5
		Meta analiz	0	0	0	0	0	0
		Ara toplam	107	59.4	6	31.6	113	56.8
		Türü Belirtilmemiş	5	2.8	0	0	5	2.5
NİTEL	Etkileşimli	Kültür analizi	0	0	0	0	0	0
		Olgubilim	31	17.2	3	15.8	34	17.1
		Kuram oluşturma	0	0	1	5.3	1	0.5
		Durum çalışması	16	8.9	1	5.3	17	8.5
		Eleştirel çalışma	2	1.1	0	0	2	1
		Eylem araştırması	1	0.6	0	0	1	0.5
		Belirtilmemiş	2	1.1	0	0	2	1
		Ara toplam	52	28.9	5	26.3	57	28.6
	Etkileşimsiz	Kavram analizi	0	0	0	0	0	0
		Tarihsel analiz	0	0	0	0	0	0
Doküman incelemesi		2	1.1	0	0	2	1	
Belirtilmemiş		2	1.1	0	0	2	1	
Ara toplam	4	2.2	0	0	4	2		
KARMA	Karma	Açıklayıcı	3	1.7	3	15.8	6	3
		Keşfedici	2	1.1	2	10.5	4	2
		Çok Aşamalı Desen	1	0.6	1	5.3	2	1
		Yakınsayan Desen	5	2.8	2	10.5	7	3.6
		İç İç Karma Desen	1	0.6	0	0	1	0.5
		Ara toplam	12	6.7	8	42.1	20	10.1
		Toplam	180	100	19	100	199	100

Tablo 3 incelendiğinde, okul yönetimi konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin 113'ünün (% 56.8) nicel, 61'inin (% 30.6) nitel, 20'sinin (% 10.1) karma yönteme sahip olduğu, 5 tezin (% 2.5) ise yönteminin belirtilmediği görülmektedir. Okul yönetimi konusunda hazırlanmış deneysel tez bulunmazken, deneysel olmayan nicel tezlerin 87'si (% 43.7) ilişkisel tarama desenindedir. Nitel

yöntemle hazırlanan etkileşimli tezlerden 34'ü (% 17.1) olgubilim deseninde hazırlanmışken, 17'si (% 8.5) durum çalışması deseninde hazırlanmıştır. Etkileşimli olmayan nitel tezlerden ise 2'si (% 1) doküman analizi deseninde hazırlanmıştır. Nitel yöntemle hazırlanmış lisansüstü tezler arasında kültür analizi, kavram analizi ve tarihsel analiz desenlerinde herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Karma yöntemle hazırlanan tezlerden 6'sı (% 3) açıklayıcı, 4'ü (% 2) keşfedici ve 7'si (% 3.6) ise yakınsayan paralel desen türünde hazırlanmıştır. Ayrıca 5 tezin (% 2.5) türü belirtilmemiştir. Tablo 2'de de görüldüğü üzere okul yönetimi alanında deneysel çalışmanın bulunmadığı, hazırlanan tez çalışmalarının daha çok var olan durumu tespit etme amacıyla olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında nicel yöntemle hazırlanan çalışmaların daha fazla olduğu, olayları derinlemesine incelemeye dayalı nitel çalışmaların ve her iki yöntemin sınırlı yönlerini azaltan karma yöntemin tezlerde yeterince kullanılmadığı ifade edilebilir.

Yüksek lisans tezlerinin 107'si (% 59.4) nicel, 56'sı (% 31.1) nitel ve 12'si (% 6.7) ise karma yöntemle hazırlanmıştır. Doktora tezlerinin ise 6'sı (% 31.6) nicel, 5'i (% 26.3) nitel ve 8'i (% 42.1) ise karma yöntemle hazırlanmıştır. Yüksek lisans tezlerinde nicel yöntemin daha fazla kullanıldığı, doktora tezlerinde ise yöntemler arasındaki dağılımın daha dengeli olduğu gözlenmiştir. Tablo 4'te veri toplama araçları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerde birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için yüzde değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 4. Veri toplama araçlarına göre tez sayıları

Kategori	Alt Kategori	f
Gözlem	Katılımcı	2
	Katılımcı olmayan	2
	Belirtilmemiş	2
	Toplam	6
Görüşme Formu	Yapılandırılmış	1
	Yarı yapılandırılmış	74
	Yapılandırılmamış	1
	Odak grup	1
	Toplam	77
Anket/Ölçek	Açık uçlu	4
	Likert tipi	135
	Diğer	3
	Toplam	142
Dokümanlar		11
Diğer (Atölye Çalışması)		1

Tablo 4 incelendiğinde okul yönetimi konusunda hazırlanmış tezlerde en çok anket/ölçek (f= 142) ve görüşme formunun (f= 77) kullanıldığı görülmektedir. Tezlerde kullanılan anket ve ölçeklerin büyük kısmı likert tipindedir. Görüşme formu kategorisinde ise en çok yarı yapılandırılmış görüşme formunun (f= 74) kullanıldığı belirlenmiştir. Gözlem türleri arasında ise dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Bunun yanında tezlerde doküman incelemesi ve atölye çalışmasının da kullanıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin çoğunluğu nicel yöntemle hazırladığı için anket ve ölçeklerin tezlerde daha ağırlıklı kullanıldığı ifade edilebilir. Tablo 5'te örneklem grupları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerde birden fazla örneklem grubu kullanıldığı için yüzde değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 5. *Örneklem gruplarına göre tez sayıları*

Örneklem Grubu	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	f	f	f
Öğrenci	4	2	6
Öğretmen adayı	1	0	1
Öğretmen	112	15	127
Yönetici	93	13	106
Veli	4	2	6
Müfettişler	0	0	0
Öğretim Elemanı	1	1	2
Diğer	4	1	5
Toplam	219	34	253

Tablo 5 incelendiğinde okul yönetimi alanında hazırlanmış tezlerde en çok öğretmenler (f= 127) ve okul yöneticileri (f= 106) ile en az öğretim elemanı (f= 2), öğretmen adayları (f= 1) ve müfettişler (f= 0) ile çalışıldığı görülmektedir. Aynı şekilde yüksek lisans tezlerinde (f= 112) ve doktora tezlerinde (f= 15) de en çok öğretmenlerle çalışıldığı belirlenmiştir. Tablo 6'da örneklem büyüklüğü ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. *Örneklem büyüklüğüne göre tez sayıları*

Örneklem Büyüklüğü	f	%
1-10 arası	4	2
11-30 arası	45	22.6
31-100 arası	16	8
101-300 arası	47	23.6
301-1000 arası	76	38.2
1000'den fazla	11	5.6
Toplam	199	100

Tablo 6 incelendiğinde okul yönetimi alanında hazırlanmış tezlerin en çok 301-1000 arası (% 38.2) örneklem büyüklüğüne, en az ise 1-10 arası (% 2) örneklem büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında hem yüksek lisans tezlerinde (f= 48077) hem de doktora tezlerinde (f= 12564) yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Okul yönetimi alanında hazırlanmış tezlerin büyük çoğunluğunun nicel yöntemle hazırlanmış tezler olması sebebiyle örneklemelerinin büyük olduğu ifade edilebilir. Tablo 7'de veri analiz tekniğine göre tez sayıları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerde birden fazla veri analiz tekniği kullanıldığı için yüzde değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo7. *Veri analiz tekniğine göre tez sayıları*

Kategori	Alt Kategori	f
Betimsel	Frekans/Yüzde	134
	Ortalama/Standart sapma	120
	Grafikle Gösterim	12
	Toplam	266
Kestirimsel	Korelasyon Analizi	92

Kategori	Alt Kategori	f
	t-testi	100
	ANOVA (Varyans analizi)	99
	ANCOVA (Kovaryans analizi)	0
	MANOVA (Çok değişkenli varyans analizi)	0
	MANCOVA (Çok değişkenli kovaryans analizi)	0
	Faktör Analizi	37
	Regresyon Analizi	44
	Path Analizi	0
	Man Whitney U	42
	Kruskal Wallis H	44
	Yapısal Eşitlik Modeli	5
	Scheffe	22
	Tukey Testi	22
	Tamhane's T2	8
	LSD	10
	Ki Kare	6
	Games-Howell	4
	Levene Testi	6
	Bonferroni Testi	2
	Dunnet T3	2
	Diğer (Dilsel Eşitlik Uyum Analizi, Barlet Testi, Friedman Testi)	3
	Toplam	548
Nitel	İçerik Analizi	57
	Betimsel Analiz	40
	Diğer	6
	Toplam	103

Tablo 7 incelendiğinde okul yönetimi alanında hazırlanmış tezlerde ağırlıklı kestirimsel (f= 548) ve betimsel (f= 266) veri analiz tekniklerinin kullanıldığı, nitel (f= 103) veri analiz tekniklerin ise daha az kullanıldığı görülmektedir. Kestirimsel analiz teknikleri içerisinde en çok t-testi (f= 100), ANOVA (f= 99) ve korelasyon analizi (f= 92) tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Betimsel veri analiz tekniklerinden ise en çok frekans/yüzde (f= 134) ve ortalama/standart sapma (f= 120) hesaplamalarının kullanıldığı görülmektedir. Nitel veri analiz teknikleri içerisinde ise en çok içerik analizi (f= 57) ve betimsel analiz (f= 40) tekniklerinin tercih edildiği görülmektedir. Tablo 6'da görüldüğü üzere ANCOVA, MANOVA ve MANCOVA gibi ileri düzey istatistiksel tekniklerin okul yönetimi konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerde hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Tablo 8'de okul yönetimi ile birlikte çalışılan konu alanlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. *Konu alanlarına göre tez sayıları*

Konu Alanı	f	%	Konu Alanı	f	%
Demografik Özellikler	126	27.6	Okul Şiddeti Ve Güvenliği	2	0.4
Liderlik Stili	46	10.1	Örgütsel Güven	2	0.4
Yönetici Yeterlilikleri	32	7	Gruplaşma Kavramı	1	0.2
Yönetim Süreçleri	30	6.6	Doküman Yönetim Sistemi	1	0.2
Öğretmenlerin Motivasyonu	14	3.1	Birey-Örgüt Uyumu	1	0.2
Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar	10	2.2	Örgütsel Dedikodu	1	0.2
Kurum Kültürü	9	2	Uzaktan Eğitim	1	0.2
Örgüt İklimi	7	1.5	İş- Aile Çatışması	1	0.2
Örgüt İçi İletişim	7	1.5	Örgütsel Mutluluk	1	0.2
Örgütsel Bağlılık	7	1.5	Öğrenci Başarısı	1	0.2
Yönetici Yetiştirme	6	1.3	Kısıtlar Kuramı	1	0.2
Yönetimde Karara Katılma	6	1.3	Uyum Sorunları	1	0.2
Örgütsel Adalet	6	1.3	Finansman Ve Eğitim İlişkisi	1	0.2
İş Doyumu	6	1.3	İşten Ayrılma Niyeti	1	0.2
Örgütsel Snizm	5	1.1	Spora Yönelik Farkındalık Düzeyi	1	0.2
Kriz Yönetimi	4	0.9	Beden Eğitimi Ve Spor Dersine İlişkin Tutum	1	0.2
Dijital Okul Yönetimi	4	0.9	E Okul Uygulamaları	1	0.2
Çatışma Çözme Stili	4	0.9	Öğrenme Analitiği	1	0.2
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	4	0.9	Veli Toplantılarına İlişkin Yaşantılar	1	0.2
Güç Kaynakları	4	0.9	Stem Eğitimi Farkındalığı	1	0.2
Yenilik Yönetimi	4	0.9	İşe Yabancılaşma	1	0.2
Tükenmişlik	3	0.7	Okul Müdürlerinin Etkileme Taktikleri	1	0.2
Sosyal Medya Kullanımı	3	0.7	Eğitim Kurumlarının Denetimi	1	0.2
İş Performansı	3	0.7	Okul Yöneticilerinin Mesleki Deneyimleri	1	0.2
Örgütsel Destek	3	0.7	Okul Yöneticilerinin Müzakere Becerileri	1	0.2
Yönetici Atama	3	0.7	Öğretmenlerin Muhalif Davranışları	1	0.2
Pozitif Okul Yönetimi	3	0.7	Yılmazlık	1	0.2
Demokrasi Algısı	3	0.7	Duygusal Zekâ	1	0.2
Stratejik Planlama	3	0.7	Mesleki Kimlik Algısı	1	0.2
Epistemolojik İnançlar	3	0.7	Okul Yöneticilerinin Saygınlığı	1	0.2
Örgütsel Erdemlilik	2	0.4	Eleştirel Düşünme Becerileri	1	0.2
Güç Stili	2	0.4	Ödül Sistemi	1	0.2
Öğretmenlerin Mutluluğu	2	0.4	Kültürel Sermaye Düzeyi	1	0.2
Yönetici Desteği	2	0.4	Fiziksel İyileştirme Çalışmaları	1	0.2
İş Stresi	2	0.4	Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutum	1	0.2
Duygu Yönetimi	2	0.4	Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Tutumlar	1	0.2
Motivasyon Kaynakları	2	0.4	Yenilikçilik Algısı	1	0.2
Motivasyonel Dil	2	0.4	Sorumluluk Duygusu-Davranışı	1	0.2

Konu Alanı	f	%	Konu Alanı	f	%
Finansman Sorunları	2	0.4	Yöneticilik Kaygısı	1	0.2
İyi Oluş	2	0.4	Yaşam Doyumu	1	0.2
Öğretmen Özerkliği	2	0.4	Örgütsel Sessizlik	1	0.2
Yöneticilerinin Eskimişliği	2	0.4	Pozitif Psikolojik Sermaye	1	0.2
Okulların Yenileşmesi	2	0.4	Okul Öz-Değerlendirme Modeli	1	0.2
Örgütsel Sosyalleşme	2	0.4	Demokratik Okul	1	0.2
İnovasyon Yeterlilikleri	2	0.4	Zaman Yönetimi	1	0.2
Kollektif Öğretmen Yeterliliği	2	0.4	Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi	1	0.2
Okul İmajı	2	0.4	Örgütsel Özdeşleşme	1	0.2
Okul Yönetiminde Ahlak Olgusu	2	0.4	Karar Verme Stili	1	0.2
Özel Eğitim Hizmetleri	2	0.4	Toplam	456	100

Tablo 8 incelendiğinde okul yönetimi konusu ile birlikte 97 farklı konunun çalışıldığı belirlenmiştir. Tablo 8'e göre okul yönetimi konusu ile birlikte en çok araştırılan konuların sırasıyla demografik özellikler (% 27.6), liderlik stili (% 10.1), yönetici yeterlilikleri (% 7), yönetim süreçleri (% 6.6), öğretmenlerin motivasyonu (% 3.1), okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar (% 2.2), kurum kültürü (% 2), örgüt iklimi (% 1.5), örgüt içi iletişim (% 1.5), örgütsel bağlılık (% 1.5), yönetici yetiştirme (% 1.3), yönetimde karara katılma (% 1.3), örgütsel adalet (% 1.3), iş doyumunu (% 1.3) ve örgütsel snizm (% 1.1) olduğu görülmektedir. Okul yönetimi ile birlikte ele alınan diğer konu başlıklarının ise %1'lik dilimin altında kaldığı belirlenmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ile Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında okul yönetimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin yayın yılı, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve okul yönetimi konusu ile birlikte çalışılan kavramlar ele alınarak okul yönetimi alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenebilmesi ve ilgili literatüre katkı sağlanabilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans tezi olduğu ve tezlerin önemli bir kısmının 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. 2019 yılında yapılan çalışmaların sayısının daha fazla olması, 2018 yılında yayınlanan MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nin alandaki araştırma eğilimini artırmış olmasından kaynaklanabilir. Bunun yanında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla sayıca fazla olmasının yüksek lisans programlarının doktora programlarına göre daha fazla olmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir. Nitekim Baykan (2021) ve Camgöz vd. (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İlgili araştırmalarda da yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre sayıca fazla olduğu ve tezlerin en çok 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okul yönetimi konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin sayısında 2022 yılında bir azalış eğilimi olduğu dikkati çekmektedir. Okul yöneticilerinin okullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinde önemli bir aktör olduğu göz önüne alındığında okul yönetimi alanında yapılacak araştırmaların artarak devam etmesinin eğitim faaliyetlerinin niteliği açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin önemli bir kısmının (% 56.8) nicel yöntemle hazırlandığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde de aynı şekilde nicel yöntemle hazırlanan çalışmaların yoğunlukta olduğu, doktora çalışmalarında ise nicel, nitel ve karma yöntemler arasında daha dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Nicel yöntemle hazırlanan araştırmaların sayıca daha

fazla olmasının nedeni, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecinde nicel yöntemlerin araştırmacılara daha pratik gelmesi olabilir. Yüksek lisans tezlerinde deneysel yöntemlerin, derinlemesine incelemeye dayalı nitel yöntemlerin ve özellikle her iki yöntemin sınırlı yönlerini azaltan karma yöntemlerin daha fazla kullanılmasının tezlerin niteliğini artıracakı düşünülmektedir. Mevcut araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçların Erdem (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Erdem (2011)'e göre eğitim alanında Türkiye'de yapılmış araştırmaların büyük çoğunluğu nicel araştırma yöntemleri (% 82) kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca Arık ve Türkmen (2009), Balcı ve Apaydın (2009), Doğan ve Tok (2018), Baykan (2021) ve Camgöz vd. (2022)'nin yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak Tatık ve Doğan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada ise en çok en çok nitel yöntemin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aypay vd. (2010) nitel araştırma yönteminin de araştırmalarda yaygınlaşmaya başladığını, araştırmalarında inceledikleri makalelerin yarısına yakınının nitel yöntemle hazırlandığını ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen tezler desenlerine göre incelendiğinde ise en çok deneysel olmayan nicel desenlerden ilişkisel tarama deseninin (% 43.7) kullanıldığı görülmektedir. İlişkisel tarama deseninin yanı sıra etkileşimli nitel desenlerden olgubilim deseninin de (% 17.1) sık kullanılan desenlerden olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçları Tatık ve Doğan (2014), Doğan ve Tok (2018), Yıldırım (2018), Baykan (2021) ve Alp ve Şen (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda da ilişkisel tarama deseninin en çok kullanılan araştırma deseni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri toplama araçlarına göre tez sayıları incelendiğinde likert tipi anket veya ölçeklerin (135) en çok kullanılan veri toplama aracı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formunun (74) da araştırmalarda sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular Balcı ve Apaydın (2009), Sert vd. (2012), Patil ve Kant (2014), Tatık ve Doğan (2014) ve Aydın ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmalarda anket ya da ölçeklerin sıklıkla kullanılmasının nedeninin diğer veri toplama araçlarına kıyasla anket ya da ölçeklerin daha kısa sürede daha fazla kişiye ulaşabilmeye imkân tanınması olduğu düşünülebilir. Nitekim Sert vd. (2012) tarafından araştırmalarda anket ya da ölçeklerin sıklıkla tercih edilmesinin bu araçların daha kısa sürede daha fazla kişiye ulaşılabilmesini sağlayan ekonomik araçlar olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Örneklem grubuna göre tez sayıları incelendiğinde, tezlerde sırasıyla öğretmenler (127 tez) ve okul yöneticileri (106 tez) ile çalışıldığı görülmektedir. Araştırmalarda en çok öğretmenlerle çalışılmasının nedeni öğretmenlerin eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde en önemli aktörlerden biri olması ve okul yöneticileri ile görevi gereği daha fazla iletişim içinde olması olabilir. Bunun yanında öğretmenlerin daha kolay ulaşılabilir bir grupta yer alması da tezlerde en çok öğretmenlerle çalışılmasına neden olmuş olabilir. Okul yönetimi alanında hazırlanmış tezlerde öğrenci, veli ve diğer gruplarla daha az çalışıldığı belirlenmekle birlikte yeni yapılacak araştırmaların eğitim faaliyetlerinin tüm paydaşlarını kapsayacak şekilde tasarlanması daha geçerli sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir. Tatık ve Doğan (2014), Alp ve Şen (2021), Baykan (2021) ve Camgöz vd. (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da en çok öğretmenler ve yöneticilerle çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem büyüklüğüne göre tez sayıları incelendiğinde, tezlerde en çok 301-1000 arası (%38.2) kişi ile çalışıldığı en az ise 1-10 arası (% 2) kişi ile çalışıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin önemli bir çoğunluğunun deneysel olmayan nicel çalışmalar olduğu dikkate alındığında incelenen araştırmaların örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Mevcut araştırma sonucunda elde edilen bulgular Baykan (2021) ve Camgöz vd. (2022) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. İlgili araştırmalarda da incelenen çalışmaların örneklem büyüklüğünün en çok 301 ve üzeri örneklem büyüklüğünde olduğu

görülmektedir. Ayrıca Yıldırım (2018) tarafından yapılan araştırmada incelenen çalışmaların örneklem büyüklüğünün 101-300 aralığında yoğunlaştığı bununla birlikte 301 ve üzeri örneklem büyüklüğünde olan çalışmalarında yoğunlukta olduğu ifade edilmiştir. Mevcut araştırma sonucundan farklı olarak Alp ve Şen (2021) tarafından yapılan araştırmada ise incelenen çalışmaların örneklem büyüklüğünün 201-300 aralığında yoğunlaştığı ifade edilmiştir.

Veri analiz tekniğine göre tez sayıları incelendiğinde ise tezlerde en çok sırasıyla frekans/yüzde değerleri (134), ortalama/standart sapma değerleri (120), t-testi (100), Anova (99) ve korelasyon analizi (92) tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında nitel veri analizi tekniklerinden ise en çok içerik analizi (57) kullanılmıştır. Ancova, Manova ve Mancova gibi ileri düzey istatistiksel tekniklerin okul yönetimi konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerde hiç kullanılmadığı dikkati çekmektedir. Arık ve Türkmen (2009), Tatık ve Doğan (2014), Doğan ve Tok (2018), Yıldırım (2018) ve Alp ve Şen (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İlgili araştırmalarda da t-testi ve Anova tekniklerinin en çok kullanılan teknikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonucundan farklı olarak Gülmez ve Yavuz (2016) tarafından yapılan araştırmada verilerin analizinde en çok içerik analizi ve doküman analizi yönetimin kullanıldığı belirlenmiştir. Okul yönetimi konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerde nicel yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı göz önüne alındığında Ancova, Manova ve Mancova gibi ileri düzey istatistiksel tekniklerin kullanılmaması bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda tezlerde Ancova, Manova ve Mancova gibi ileri düzey istatistiksel tekniklerin kullanılmasının tezlerin niteliğini artıracığı ifade edilebilir.

Okul yönetimi ile birlikte en çok çalışılan konular incelendiğinde, demografik özellikler (% 27.6), liderlik stili (% 10.1), yönetici yeterlilikleri (% 7) ve yönetim süreçlerinin (% 6.6) en çok çalışılan konular olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonucunda elde edilen bulgular Aypay vd. (2010), Bush ve Crawford (2012), Gülmez ve Yavuz (2016) ve Baykan (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarını teyit eder niteliktedir. Bu bağlamda Aypay vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada liderlik, örgütsel yapı ve süreçler, örgütsel iklim, mesleki gelişim ve yönetici geliştirme konularının daha yoğun çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bush ve Crawford (2012) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim yönetimi, liderlik ve örgütsel yapı konularının daha çok çalışılan konular olduğu belirtilmiştir. Gülmez ve Yavuz (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitim liderliği konusunun; Baykan (2021) tarafından yapılan araştırmada ise eğitimde liderlik, yönetici özellikleri, eğitim-öğretim süreci konularının en çok çalışılan konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalarda hangi konulara ağırlık verildiği, yeni araştırmalardaki eğilimler, tezlerde çoğunlukla hangi araştırma yöntemi ve veri analiz tekniğinin kullanıldığı tespit edilebilmesinde bu araştırma sonuçlarının araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile ilgili literatürde araştırmaya ihtiyaç duyulan alanların belirlenebilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Okul yöneticilerinin eğitim faaliyetlerinin niteliğini etkileyen önemli bir aktör olması sebebiyle okul yönetimi alanına yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.
2. Araştırmacılar okul yönetimi alanında daha az çalışıldığı ya da hiç çalışılmadığı tespit edilen özgün konulara yönelik araştırmalar hazırlayabilir.
3. Okul yönetimi konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğu yüksek lisans tezidir. Konu hakkında daha kapsamlı çalışmaların yapılabilmesi için doktora tezlerinin sayısı artırılabilir.
4. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin önemli bir kısmının nicel yöntemle hazırlandığı belirlenmiştir. Araştırmalarda deneysel yöntemler, derinlemesine incelemeye dayalı nitel

yöntemler ve özellikle her iki yöntemin sınırlı yönlerini azaltan karma yöntemler daha fazla kullanılabilir.

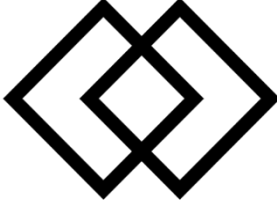
5. Mevcut araştırmada okul yönetimi kelime grubu kullanılarak tez taraması yapılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda farklı kelime grupları ile tarama yapılarak ilgili alana yönelik daha geniş perspektiften bakılan araştırmalar yapılabilir.
6. Konu alanı ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
7. Yeni araştırmalarda, örneklem grubuna veliler, öğrenciler, müfettişler ve eğitimin diğer paydaşları daha çok dâhil edilerek, çalışmaların daha kapsayıcı olması sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Alp, Ö., & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 24-53. <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (1-16). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aslan, K., Aslan, N., & Cansever, B. A. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Aydın, E., & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye’de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197. <https://doi.org/10.35346/aod.638332>
- Aypay, A., Coruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tuncer, B., & Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Baykan, S.Y. (2021). *Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında okul yöneticileriyle ilgili yazılan lisansüstü tezlerin içerik ve yöntem açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 684952) (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bentley, J.H., Ziegler, H.F., Streets-Salter, H.E., & Benjamin, C. (2011). *Traditions & encounters: A global perspective on the past*. McGraw-Hill.
- Boli, J., Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29(2), 145-170.
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, August 10). Frederick William I. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Frederick-William-I>
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Bush, T., & Crawford, M. (2012). Mapping the field over 40 years: A historical review. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 537-543.
- Camgöz, A., Yıldırım, D., & Kahya, H. (2022). Türkiye’de ilkökul düzeyinde öğretim liderliği konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(57), 1362-1376.

- Cevizci, A. (2000). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Paradigma.
- Doğan, H., & Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Forman, S. G. (1987). Affective and social interventions in the schools. *Special Services in the Schools*, 3(3-4), 1-4. https://doi.org/10.1300/j008v03n03_01
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı.
- Guo, L., Huang, J., & Zhang, Y. (2019). Education development in china: Education return, quality, and equity. *Sustainability*, 11(13), 3750-3770. <https://doi.org/10.3390/su11133750>
- Gülmez, D., & Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 yılında yayınlanmış olan makalelerin amaç ve yöntem bakımından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 318-329. <https://doi.org/10.17051/io.2016.35708>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin.
- Harris, K. (2000). Aims! Whose aims? In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 1-13). Routledge.
- Hornblower, S., & Spawforth, A. (Eds.). (1999). *The Oxford classical dictionary*. Oxford University.
- Lee, T.H. (2000). *Education in traditional China: A History*. Brill
- Lindberg, D.C. (2007). *The beginnings of western science: the European scientific tradition in philosophical, religious, and institutional context, prehistory to a.d. 1450*. The University of Chicago.
- Lismawati, L., Handoko, R., & Novaria, R. (2023). Analysis of school management in realizing quality culture in Madiun City. *DIA: Jurnal Administrasi Publik*, 21(01), 52-71. <https://doi.org/10.30996/dia.v21i01.7594>
- Mahmud, K. (2005). *Divânü Lugâti't-Türk*. Kabalcı.
- Murphy, J. (1988). Preparation for the school principalships: the United States’ story. *School Leadership Management*, 18(3), 359- 372.
- Okutan, M. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Patil, S. K., & Kant, R. (2014). Methodological literature review of knowledge management research. *Tékhne*, 12(1-2), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.tekhne.2014.07.001>
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Shields, D. L. (2011). Character as the aim of education. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 48-53.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, [Special Issue], 1-22.
- Şişman, M. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (13. baskı). Pegem Akademi.

- Tatık, R. Ş., & Doğan, S. (2014). Marmara üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 399-410. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2324>
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Thomsen, V. (2011). *Orhon Yazıtları Araştırmaları*. Türk Tarih Kurumu.
- Uğurlu, C. T. (2017). Okul yönetiminde liderlik. C. T. Uğurlu (Ed.), *Okul yönetimi* (ss. 147-181) içinde. Anı.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis adresinden 22.06.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Witmore, R. (2023). The Oldest school in every country (That is still in operation). <https://www.onlineschoolsreport.com/the-oldest-school-in-every-country-that-is-still-in-operation> adresinden 15.06.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, A. (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi üzerine yapılmış araştırmalarının incelenmesi: Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1887-1896. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2210>
- Yörük, S., & Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 66-92.



SAĞLIK KURULUŞLARINDA MALİYET ANALİZİ: BİR ÜNİVERSİTE HASTANESİ ACIL SERVİS UYGULAMASI

Hakan GÜVENER* - Emine AYHAN**

Öz

Son yıllarda kentsel nüfus artışı, artan kronik hastalık yükü, birinci basamak sağlık hizmetlerine erişimin azalması acil servis hizmetlerine olan talebin artmasına neden olmaktadır. Bu artış acil servislerin hasta yoğunluğuna, kullanılan ilaç ve tıbbi sarf malzemeye, tetkik hizmetlere ve maliyetlere etki etmektedir. Sağlık hizmet arzının sürdürülebilir olmasında gelir ve gider dengesinin sağlanması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için başta acil servis olmak üzere hastanenin tüm bölümlerinde gelir ve giderlerin belirlenmesi, analiz edilmesi ve denetlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda araştırmada bir kamu üniversite hastanesinin retrospektif olarak mali, idari, teknik ve tıbbi bilgilerinin derlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla acil servis bölümünün giderleri ile gelirlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çözümleyici ve alt grubunda yer alan kesitsel araştırma niteliğinde yapılan bu nicel çalışmada, elde edilen verilerin hesaplanmasında geleneksel maliyet yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda acil servis bölümünün 2022 yılı toplam maliyeti 35.985.390,84 Türk Lirası (TL), gelirleri toplamı ise 28.655.369 TL'dir. Gider çeşitlerine göre en yüksek maliyetler sırası ile işçilik giderleri, tıbbi sarf malzeme giderleri, yemek giderleri ile sarf malzeme giderleridir. Acil servis bölümünün 2022 yılının tüm aylarında giderlerinin gelirlerinden fazla olduğu görülmüştür. Ortalama bir hastanın acil servis maliyeti 199,99 TL'dir. Bu maliyet acil servis kırmızı ve yeşil alan muayene ücretinin ortalama dört katıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, hastane yöneticilerine finansal planlama, performans değerlendirme ve maliyet kontrollerinde yardımcı olabilir. Ayrıca sağlık hizmetlerinin fiyatlandırılmasında elde edilen bu maliyetler, karar vericilere bilimsel dayanak oluşturabilir.

Anahtar Kelimeler: Maliyet analizi, Acil servis, Gider, Gider türleri.

Jel Kodu: C58, D24, I11.

Cost Analysis in Health Organizations: A University Hospital Emergency Department Practice

Abstract

In recent years, urban population growth, increasing burden of chronic diseases, decreased access to primary care services are caused by an increase in demand for emergency services. This increase affects the patient density of emergency services, the drugs and medical consumables used, examination services and costs. In order to ensure the health service supply, income and expense balance should be ensured. In order to achieve this, the need to determine, analyse and supervise income and expenses in all parts of the hospital, especially in the emergency room, arises. In this context, in the research, it is aimed to determine the expenses and revenues of the Emergency Service department by retrospective compilation, examination and evaluation of financial, administrative, technical and medical information of a public university hospital. In this quantitative study conducted as a cross-sectional research in the analyzer and its subgroup, the traditional costing method was used to calculate the data obtained. In the latest case of the research, the total cost of the emergency service department in 2022 is 35,985,390.84 Turkish Liras (TL), and the total income is 28,655,369 TL. According to the types of expenses, the highest costs are labour expenses, medical consumable expenses, food expenses and pure material expenses, respectively. In the Emergency Department, it was seen that the expenses were above the night in all the months of 2022. The cost of the emergency service for an average patient is 199.99 TL. This cost is on average four times cost of emergency department red and green area examination fee. The results obtained in the research

* Dr., Gaziantep Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, hakanguvener@gantep.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9159-7708>

** Dr., Gaziantep Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, emineayhn46@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8101-5479>

can help hospital managers in financial planning, performance evaluation and cost controls. In addition, these costs in the pricing of health services can provide a scientific basis for decision makers.

Keywords: Cost analysis, Emergency service, Cost, Cost types.

Jel Code: C58, D24, I11.

1. Giriş

İnsanlar ülkelerin en önemli kaynağını oluşturmaktadırlar. Toplumların dolayısıyla onu oluşturan insanların sağlığı da en büyük zenginliktir. Bu zenginliği korumanın ve geliştirmenin yolu ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasi yapılarıyla ilişkilidir. Bundan dolayı sağlık sorunlarını çözmüş ülkelerde bu yapılarda sağlıklı işlemektedir. Bireylerin ve toplumların sağlığa yaptığı harcamalar artma eğilimindedir. Sağlık hizmet harcamalarındaki artış, ülkelerin toplam hasıllarında ve bireylerin kazançlarında ciddi bir azaltıcı etki yaratmaktadır. Bu durum sağlık hizmet maliyetlerinin gündemde kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca kamu ve özel sektör yoluyla geliştirilen ve uygulanan politikalar da ülkelerin sağlık hizmetlerini etkilemektedir. Sağlık hizmet maliyetlerinin öneminin artması bununla ilgili karar ve eylemlerin bilimsel kanıtlara dayanmasını elzem haline getirmektedir (Erkol & Ağırbaş, 2011). Bilimsel kanıtlara dayalı sağlık hizmet maliyetlerinin belirlenmesi, giderlerin kontrol edilmesinde, denetlemede ve kurum kaynaklarının etkin şekilde kullanılmasında fayda sağlayabilir (Çam, 2008).

Sağlık hizmetlerinde teşhis ve tedavi hizmetlerinden alınacak bedeller Sosyal Güvenlik Kurumu, sağlık kuruluşları ve Türk Tabipler Birliği tarafından oluşturulan kurullar tarafından belirlenmektedir. Kurulların maliyet analizi yapmadan fiyatları belirlemesinin, işlem ücretlerinin maliyetlerin çok altında veya çok üzerinde gerçekleşmesine neden olabileceği ileri sürülmüştür. Bundan ötürü sağlık kurumları, sosyal güvenlik kurumu, sağlık sigorta kuruluşları ile cepten ödeme yapanlar çeşitli zararlara uğrayabilir (Ağırbaş vd., 2012).

Sağlık kuruluşları, sağlık hizmetlerinde yaşanan gelişim ve artan rekabette avantajlı konumda yer alabilmek için hizmet çeşitliliğini artırma ve bakım kalitesini geliştirme gayretindedirler. Hizmetin etkili ve kaliteli sunulması sağlık kuruluşunun kaynaklarının verimli kullanılmasını gerektirmektedir. Hastaneler kaynak tüketimi dikkate alındığında diğer sağlık kuruluşlarına göre farklı statüde (kaynakların hacimsel büyüklüğü ve çeşitliliği) yer almaktadırlar. Bu farklı statü hastanelerin yapısına uygun maliyet sistemini oluşturma ve doğru maliyetleme ihtiyacını doğurmaktadır (Özkan vd., 2014).

Sağlık kuruluşlarında maliyetleme işlemlerinde; gider, gider türleri ve gider yerleri gibi bazı kavramların da doğru tanımlanması gerekmektedir. Gider, belirlenmiş bir hedefe ulaşmada katlanılan parasal fedakârlıklar olarak kısaca ifade edilebilir. Katlanılan parasal fedakârlıkların gider olarak değerlendirilmesinde bir amaca yönelik olması gerekmektedir. Gider, işletme türlerine göre tanımlanabilir. Üretim işletmelerinde belli bir mamulü üretmek ve talep eden müşteriye teslim etme sürecinde katlanılan maddi fedakârlıklar olarak ifade edilebilir. Sağlık kuruluşları gibi hizmet üreten sektörlerde gider ise; müşteriye sunulan hizmetin parasal karşılığıdır (Çetiner, 2000; Kaygusuz & Dokur, 2009). Tekdüzen Muhasebe Sistemi (TMS) içerisinde 1-7 arasında sayısal kodlarla gider çeşitleri sınıflandırılmıştır. Bunlar; 0-İlk madde ve malzeme giderleri, 1-İşçi ücret ve giderleri, 2-Memur ücret ve giderleri, 3-Dışarıdan sağlanan fayda ve hizmetler, 4- Çeşitli giderler, 5-Vergi, resim ve harçlar, 6-Amortismanlar ve tükenme payları, 7-Finansman giderleridir (Akar vd., 2006; Banar, 2005). Maliyet muhasebesinde gider yerleri ise; mamul işletmelerinde ve hizmet işletmelerinde maliyetlerin oluştuğu, üretimin ve hizmetin yapıldığı örgütün birimini veya ilgili birim içerisinde yer alan bir bölümü ifade etmektedir. TMS'ye göre gider yerleri 10-99 kodları ile sınıflandırılmıştır. Bunlar 10-Esas üretim gider yerleri, 20-Yardımcı üretim gider yerleri, 30-Yardımcı hizmet gider yerleri, 40-Yatırım gider yerleri, 50-Üretim yerleri yönetimi gider yerleri, 60-Araştırma ve geliştirme gider yerleri, 70-Pazarlama, satış, dağıtım gider yerleri, 80-Genel yönetim gider yerleridir (Banar, 2005).

Günümüzde sağlık sistemlerinde bazı değişikliklerin ve birtakım yeniliklerin yapılması artık bir seçenek olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmiştir. Bunun nedenlerinden biri sağlık hizmetlerinin insan yaşamı için hayati bir gerekliliği yerine getirmesi diğeri ise değişen hastalık türlerine, insidansına ve prevalansına hızlı bir şekilde yanıt vermenin bir zorunluluk olmasıdır (Güvener, 2023). Sağlık hizmetinin insan hayatı için ertelenemez ve ikame edilemez nitelikte olmasının yanında daha kaliteli hizmet almaya dönük kamuoyu baskısı, bu alana yönelik harcamaların artmasına neden olmaktadır. Sağlık hizmetlerinin sürdürülebilirliği için sağlık kuruluşlarının kaynaklarını daha etkin ve verimli kullanması gerekmektedir. Son yıllarda kaynakların etkili kullanılması, israfın engellenmesi ve gelir-gider dengesinin sağlanması için sağlık kuruluşları çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Maliyet yönetimi stratejilerden biridir. Maliyet yönetimi, sağlık kuruluşlarının kaynaklarını etkin kullanmasına, gelir-gider dengesinin kurulmasına, hizmet kalitesinin artmasına ve kesintisiz hizmet sunumunun sağlanmasına yardımcı olabilir. Sağlık kuruluşları için bu faydaların gerçekleşebilme şartlarından biri uygun maliyet yönteminin seçilmesidir (Akbulut & Gençtürk, 2021). Günümüzde hastane ve sağlık kuruluşlarında çeşitli maliyet (geleneksel veya faaliyet tabanlı maliyetleme) metodları kullanılarak maliyet analizleri yapılmaktadır (Erkol & Ağırbaş, 2011; Ağırbaş vd., 2012; Zengin vd., 2013; Akpınar & Karabay, 2017; Akbulut & Gençtürk, 2021). Sağlık kuruluşları kâr amacı olsun veya olmasın giderlerini doğru bir şekilde hesaplama ayrıca planlama, denetim ve kontrol gibi fonksiyonları da buna göre yerine getirme ihtiyacını duymaktadırlar. Sağlık kuruluşlarının tüm bölümlerini kapsayacak bir maliyet sistemini kurmak önem arz etmektedir. Bölümlere ait maliyet sisteminin çeşitli sebeplerden (üst yönetim desteğinin olmaması, uzman personel eksikliği, alt yapı uyumsuzluğu vb.) ötürü yapılamadığı durumlarda giderin yüksek olduğu bazı bölümlerde örneğin ameliyathane, acil servis, yoğun bakımlar, bazı servislerde analizler yapılabilir. Bu çalışmada acil servis bölüm maliyet analizi yapılmıştır. Araştırmada acil servisin seçilmesinin sebebi, hasta sirkülasyonunun ve çeşitliliğinin en yoğun olduğu bölüm olması, 24 saat hizmet sağlaması ve hastanenin tüm bölümleri ile etkileşim içerisinde olmasıdır.

Literatürde hastane maliyet analizine yönelik çalışmalar bulunmakla beraber hem seçilen bölümün (acil servis) niteliği hem de araştırmanın 12 aylık bir döneme ait detaylı verileri kapsaması bu çalışmayı diğerlerinden ayırmaktadır. Araştırmada bir kamu üniversite hastanesinin retrospektif olarak mali, idari, teknik ve tıbbi bilgilerinin derlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla Acil servis bölümünün giderleri ile gelirlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle acil servis bölümünün gelir ve giderlerinin karşılaştırılarak bazı çıkarımlar yapılması hedeflenmiştir. Araştırmanın nihai hedefi, hekimlere ve sağlık yöneticilerine, karar vericilere, sağlık sektöründe yer alan ilgili tüm paydaşlara; sağlık kuruluşlarında maliyetleme, finansal planlama, hizmet ve kalite değerlendirme ile performans ölçümlerine katkı sağlamaktır.

2. Gereç ve Yöntem

Bu çalışmada maliyet araştırmalarında çoğunlukla kullanılan geleneksel maliyet metodundan yararlanılmıştır. Geleneksel maliyet metodu, verilen hizmetler ile oluşan giderler arasında doğrudan bağlantı kuran ve giderlerin gider yerlerine hacim esaslı dağıtım anahtarları vasıtası ile dağıtılmasına olanak sağlayan bir yöntemdir (Gürdal, 2007). Geleneksel maliyet metodu, sağlık hizmetleri gibi uzmanlaşmanın yüksek ve hizmet sunumunda direkt işçilik ve sarf malzeme kullanımının yoğunlukta olduğu sektörlerde fayda sağlayan bir maliyet yöntemidir (Erkuş vd., 2014).

Bu çalışma retrospektif olarak mali, tıbbi, teknik, idari ve istatistiki verilerin elde edilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla yürütülmüştür. Nicel nitelikte olan bu çalışma; belli bir zaman dilimini kapsaması ve değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışan çözümleyici (analitik) ve onun alt grubunda yer alan kesitsel araştırma türündedir. Bu araştırmada bir kamu üniversitesi hastanesinin 2022 yılına ait tüm giderlerinin geleneksel maliyetleme yöntemi ile analiz edilerek, hastanenin acil servis bölüm maliyetinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın diğeri amacı

ise acil servis bölümünün gelir ve giderlerinin hesaplanarak, bölümün performans değerlendirmesinin yapılmasıdır.

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; büyükşehir statüsüne sahip bir ilimizde bulunan, bir kamu üniversite hastanesinin 17 dahili ve 13 cerrahi branşı olmak üzere toplam 30 bölümü oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise acil servis bölümü oluşturmaktadır. Bunun nedeni hastaneye bağlı tüm bölümlerin ayrı ayrı bölüm maliyetlerinin hesaplanmasının zaman, olanak ve teknik eksikliklerden ötürü oldukça zor olmasıdır.

2.2. Araştırmada Veri Toplama Aracı

Araştırmada geçmişe ait veriler kullanılmıştır. Bu çalışmada hastane otomasyon sisteminden, acil servisten, eczane ve sarf malzeme ambarından, Teknik Servis Müdürlüğünden, Döner Sermaye İşletme Müdürlüğünden, Saymanlıktan, Ayniyat, maaş tahakkuk, istatistik bölümünden ayrıca diğer idari bölümlerden temin edilen, 2022 yılına ait veriler kullanılmıştır. Bu veriler; otomasyon kayıtları, eczane, sarf malzeme teslim kayıtları, öğretim üyesi, asistan doktor, hemşire, paramedik, hasta bakıcı maaş ücretleri ile döner sermaye ve fazla mesai ücret kayıtlarıdır. Ayrıca elektrik, su, doğalgaz faturaları ile dışarıdan sağlanan fayda ve hizmetler arasında yer alan yemekhane hizmet bedel kayıtları, bilgi işlem yazılım işlem kayıtları, genel yönetim giderleri arasında yer alan yapım-onarım maliyet kayıtları yer almaktadır. Elde edilen veriler yardımıyla acil servis bölümünün direkt ilk madde ve malzeme, direkt işçilik ile genel hizmet üretim giderleri belirlenmiştir. Tespit edilen genel hizmet üretim giderlerinin; esas ve yardımcı hizmet üretim yerleri ile genel yönetim yerlerine birinci, ikinci ve üçüncü dağıtımları, uygun dağıtım anahtarları ile yapılmıştır. Çalışmada dağıtım metodu ve dağıtım anahtarlarının seçimine özen gösterilmiştir. Giderlerin bölümlere en uygun biçimde dağıtılmasına olanak sağlayan dağıtım anahtarlarının seçim aşamasında sıklıkla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada ayrıca 2022 yılında acil servis bölümünün özel hasta, resmi ve anlaşmalı kurum hastalarına vermiş olduğu sağlık hizmetlerinden elde edilen bölüm gelirleri; İşletme Müdürlüğü, fatura, özel hasta ve anlaşmalı kurumlar bölümlerinden sağlanan verilerle hesaplanmıştır.

2.3. Araştırmanın Etiği

Araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir. Araştırma yapılan kamu üniversite hastanesi Başhekimliğinden E-91786782-622.03-301498 sayılı ve 03.03.2023 tarihli resmi yazı ile araştırma yapma izni alınmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada ilgili bölümlerden elde edilen giderlerin hesaplanmasında geleneksel maliyetleme metodundan yararlanılmıştır. Acil Servis bölümünün ilk madde ve malzeme giderleri, direkt işçilik giderleri bölüm giderlerine doğrudan yansıtılmıştır. Acil Serviste sunulan sağlık hizmet üretimiyle doğrudan ilişkilendiremeyen hizmetlere ait giderler, bir başka ifadeyle genel hizmet üretim giderleri hastanenin esas hizmet üretim yerlerine, yardımcı hizmet üretim yerlerine ve genel yönetim yerlerine birinci, ikinci ve üçüncü dağıtımlarla yansıtılarak giderleştirilmiştir.

Araştırmada öncelikle Acil Servis bölümünün 2022 yılına ait direkt ilk madde ve malzeme giderleri ile direkt işçilik giderleri belirlenerek, bölümün gider hesabına yansıtılmıştır. Acil Servis bölümüne ait direkt ilk madde ve malzeme giderleri; hastalara verilen ilaçlar, serumlar, kan ürünleri ve diğer tüm tıbbi sarf ürünlerle birlikte temizlik malzemeleri, tuvalet kağıtları, hasta bezleri, kırtasiye malzemeleri ve diğer sarf malzemelere ait ürünleri kapsamaktadır. Hastanenin Döner Sermaye İşletme Müdürlüğü'ne bağlı depolarından (Eczane, Tıbbi Sarf Depo, Sarf Depo, Ayniyat) 2022 yılı 12 aylık döneminde, Acil Servis bölümüne çıkış kaydı yapılan tüm tıbbi sarf ürünler ve sarf malzemeler

hesaplamaya dahil edilmiştir. Acil Servis bölümü direkt işçilik giderleri hesaplanırken bölümde görev yapan öğretim üyesi, asistan hekim ve kadrolu personel teşvik-taban ödemeleri ve nöbet ücretleri ile sürekli işçi kadrosunda görev yapan personellere ait maaş ödemeleri dikkate alınmıştır. Bunu tercih etme nedeni; sağlık kuruluşunun mali performansını doğru değerlendirebilmek için sadece hastane döner sermayesinden karşılanan giderlerin muhasebeleştirilmesidir. Bilindiği üzere öğretim üyesi, asistan hekim ve diğer kamu çalışanlarının maaş ödemeleri genel bütçeden karşılanmaktadır. Öğretim üyesi, asistan hekim ve diğer kamu çalışanlarının teşvik-taban ödemeleri ve fazla mesai ücretleri ile sürekli işçilerin maaş ödemeleri Hastane Döner Sermaye İşletmesinden karşılanmaktadır. Döner Sermaye İşletme Müdürlüğü, Tahakkuk ve Performans Birimlerinden elde edilen verilere göre; 2022 yılında Acil Serviste görev yapan öğretim üyelerine 3.239.907,88 TL, bölüm asistan hekimlerine 5.162.264,68 TL ve Acil Serviste çalışan kadrolu hemşire, sağlık teknisyeni, acil tıp teknisyeni, paramedik ve hasta bakıcılara 2.404.251,84 TL teşvik-taban ödeme ile fazla mesai ücreti ödenmiştir. Ayrıca daha önce taşeron kadroda iken sürekli işçi kadrosuna alınan sağlık teknisyeni, hastabakıcı ve temizlik personellerine 2022 yılında döner sermayeden ödenen maaş tutarı 6.217.873,39 TL olarak belirlenmiştir. Buna göre Döner Sermaye 'den 2022 yılında Acil Servis bölümünde çalışanlara ödenen direkt işçilik gideri 17.024.297,79 TL bölüme gider olarak doğrudan yansıtılmıştır. Bununla birlikte Acil Servis bölümüne ait doğrudan yansıtılan gider türleri arasında; bölüm personel ve hasta yemek giderleri, fatura tutarına ait vergiler, araştırma fon kesintisi, SGK acil servis fatura kesintileri, acil servis bölümü cihaz bakım onarımları ve doğrudan bölüme yapılan inşaat/tadilatlardır.

Çalışmada doğrudan giderlerin hesaplanmasından sonra hastane genel hizmet üretim giderleri belirlenmiştir. Birinci dağıtımda dışarıdan sağlanan fayda ve hizmetler, enerji, su, oksijen sistem giderleri, medikal gazlar, yakıt, tıbbi atıklar, yemekhane hizmetleri ve benzeri tüm genel hizmet üretim giderleri; esas ve yardımcı hizmet gider yerleri ile genel yönetim yerlerine dağıtılmak üzere kayıt altına alınmıştır. Ayrıca güvenlik hizmetleri, sekreteryaya ve diğer idari mali bölümlere ait giderler, genel alan tadilat ve yapım maliyetleri, ar-ge ile eğitim giderleri de belirlenmiştir. Hastane genel hizmet giderleri 2022 yılında toplam 429.159.447,40 TL olarak belirlenmiştir. Bu gider birinci dağıtımda uygun dağıtım anahtarları ile esas hizmet üretim yerlerine (Acil Servis bölümü esas hizmet üretim yerlerinden biridir), yardımcı hizmet üretim yerlerine ve genel yönetim yerlerine dağıtılarak giderleştirilmiştir.

Radyoloji, Nükleer Tıp, Merkez Laboratuvarı, Patoloji, Kan Bankası, Ameliyathane, Eczane, Sterilizasyon ve Tıbbi Sarf bölümleri hastane yardımcı hizmet üretim yerlerini oluşturmaktadır. Teşhis, tetkik ve tedavi sürecinin olmazsa olmazını oluşturan bu bölümlere ait birinci dağıtımda oluşan maliyetler toplam 152.278.626,71 TL olarak belirlenmiştir. Genel yönetim yerlerinde birinci dağıtım sonunda oluşan toplam 246.088.442,99 TL'lik gider, ikinci dağıtımda esas ve yardımcı hizmet üretim yerlerine dağıtılmıştır. Bu giderler uzman görüşü ile belirlenen dağıtım anahtarları (metrekare, hasta sayısı, bölüm sayısı, personel sayısı, dahili hat vb.) vasıtasıyla esas ve yardımcı hizmet üretim yerlerine yansıtılmıştır. Basit dağıtım yönteminin kullanıldığı bu aşamada esas üretim gider yerlerinden biri olan acil servis bölümüne de giderler yansıtılmıştır. İkinci dağıtımdan Acil Servis Bölümüne yansıtılan gider toplamı 2.923.222,75 TL olarak belirlenmiştir.

Yardımcı Hizmet Üretim Yerlerinde (Radyoloji, Nükleer Tıp, Merkez Laboratuvarı, Patoloji, Kan Bankası, Ameliyathane, Eczane, Sterilizasyon ve Tıbbi Sarf) ikinci dağıtım sonunda oluşan toplam maliyetler 211.288.350,15 TL'dir. Bu gider üçüncü dağıtımda; esas hizmet üretim yerlerine uygun dağıtım anahtarları (hasta sayısı, bölüme verilen hizmet sayısı, personel sayısı, metrekare vb.) ile yansıtılmıştır. Üçüncü dağıtım sonunda esas hizmet üretim yerlerinden biri olan Acil Servis bölümüne 4.462.737,36 TL gider yansıtılmıştır.

Tablo 1. *Acil servis 2022 yılı maliyetleri*

2022	A	B	C	D	E
Ocak	424.805,89	113.293,69	1.049.197,83	16.672,42	83.362,11
Şubat	429.282,76	63.964,06	1.178.943,25	19.814,02	99.070,08
Mart	534.157,31	101.667,86	1.105.489,50	20.810,12	104.050,59
Nisan	422.364,29	96.149,28	1.231.645,07	23.128,76	115.643,79
Mayıs	345.392,34	109.035,17	1.188.040,50	17.673,01	88.365,04
Haziran	730.302,83	118.965,57	1.108.883,53	24.684,89	123.424,46
Temmuz	488.568,33	92.508,98	1.508.167,05	20.980,96	104.904,81
Ağustos	618.208,61	135.122,85	1.676.290,67	23.766,72	118.833,60
Eylül	469.955,45	160.286,88	1.882.151,89	22.872,44	114.362,20
Ekim	551.386,83	73.552,80	1.880.524,65	25.456,66	127.283,29
Kasım	1.025.474,00	161.548,24	1.516.471,91	32.902,21	164.511,05
Aralık	1.012.321,41	98.321,11	1.698.491,94	37.525,69	135.227,55
TOPLAM	7.052.220,05	1.324.416,49	17.024.297,79	286.287,90	1.379.038,57

Kısaltmalar: **A:** Tıbbi sarf malzeme ve ilaç, **B:** Sarf malzeme, **C:** Maaş+Döner Sermaye+Nöbet ücretleri, **D:** Fatura tutarına ait vergiler, **E:** Araştırma fon kesintisi

Tablo 2. Acil servis 2022 yılı maliyetleri (Devamı)

F	G	H	J	K	L	TOPLAM
35.359,32	,00	,00	,00	168.671,92	244.757,89	2.136.121,07
56.379,82	,00	,00	24.544,00	144.209,12	355.916,28	2.372.123,39
131.489,47	,00	,00	,00	172.719,87	305.690,07	2.476.074,79
134.588,19	,00	,00	,00	407.750,77	381.729,16	2.812.999,31
138.007,54	,00	,00	,00	173.461,35	317.715,09	2.377.690,04
143.029,40	,00	,00	,00	18.8791,21	361.113,05	2.799.194,94
149.357,82	,00	,00	,00	269.741,1	346.873,48	2.981.102,53
143.695,98	,00	,00	,00	282.901,89	352.807,99	3.351.628,31
148.326,87	,00	,00	,00	362.879,8	432.025,24	3.592.860,77
148.477,47	,00	,00	,00	341.116,7	495.427,08	3.643.225,48
151.588,42	,00	4.779,00	,00	182.089,89	440.633,67	3.679.998,39
123.546,63	,00	,00	,00	228.889,13	428.048,36	3.762.371,82
1.503.846,93	0,00	4.779,00	24.544,00	2.923.222,75	4.462.737,36	35.985.390,84

Kısaltmalar: **F:** Yemek giderleri **G:** SGK kesintileri, **H:** Cihaz bakım onarım, **J:** Bölüme yapılan inşaat/tadilat, **K:** İkinci dağıtımdan yansıtılan giderler, **L:** Üçüncü dağıtımdan yansıtılan giderler

Bu çalışmada öncelikle Acil Servis bölümüne ait doğrudan giderler belirlenmiştir. Araştırmada daha sonra genel hizmet üretim giderleri birinci, ikinci ve üçüncü dağıtım sonunda Acil Servis bölümüne yansıtılmıştır. Tablo 1’de Acil Servis bölümüne ait 2022 yılı doğrudan maliyetler ile birinci, ikinci ve üçüncü dağıtımdan yansıtılan giderler birlikte gösterilmiştir.

2022 yılında Acil servis bölümünün toplam giderinin 35.985.390,84 TL olduğu görülmüştür. Çalışmada acil servis bölümünün giderleri aylık dönemler halinde hesaplanmıştır. Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte incelendiğinde; 2022 yılına ait en yüksek gider türünün direkt işçilik giderleri olduğu belirlenmiştir. Çalışmada sarf malzeme, tıbbi sarf malzeme ve ilaç giderleri acil servis giderleri arasında ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca bölüm çalışanları ve hastaların yemek giderlerinin üçüncü en yüksek gider türünü oluşturduğu görülmüştür.

2022 yılında üniversite hastanesi acil servisinde 227.843 kırmızı alan hastası ve 72.059 yeşil alan hastası toplam 299.902 kişiye sağlık hizmeti sunulmuştur. SUT’a göre 2022 yılında yeşil alan poliklinik muayene ücreti ortalama 32,42 TL’dir. Kırmızı alan hasta muayene ücreti ise ortalama 26,47 TL olarak fiyatlandırılmıştır. SUT’ta kırmızı alanda hizmet alan hastalara hasta başı fiyatlandırma yapılması sebebiyle muayene, tahlil, tetkik, kullanılan tıbbi sarf malzeme ve ilaçlar ayrı ayrı hasta hesabına ücretlendirilerek fatura edilmektedir. Kırmızı alanda yapılan her bir işlem için hasta başına ücret alınması, hastane acil servis toplam maliyetinin başvuru sayısına bölünerek kabaca birim poliklinik muayene maliyetinin belirlenmesine imkân vermemektedir. Bunun nedeni, acil servise başvuran her bir hastanın farklı işlem, tahlil, tetkik, sarf malzeme ve ilaç gibi hizmetleri alma ihtiyacının olması ortalama bir bedel belirlemeye olanak tanımamaktadır. Acil servis hizmetleri yeşil, sarı ve kırmızı alan hizmetlerine göre verilen sağlık hizmetleri SUT’ta fiyatlandırılmaktadır. Bununla birlikte Acil Serviste 2022 yılında oluşan toplam maliyetin toplam başvuru sayısına bölünmesi ile ortalama bir hasta maliyeti elde edilebilir.

$$\text{Acil Servis Ortalama Hasta Maliyeti: } \frac{35.985.390,84}{299.902} = 119,99 \text{ TL'dir.}$$

2022 yılında acil servis toplam maliyetinin toplam hasta sayısına bölünerek elde edilen ortalama bir hastanın acil servis maliyetinin 119,99 TL olduğu görülmüştür. Acil Servis bölüm maliyetiyle birlikte bölümün bir yıllık gelirleri de belirlenmiştir. Acil serviste hizmet alan ücretli, resmi ve anlaşmalı kurumlara ait faturası kesilmiş tüm gelirler hastanenin İşletme Müdürlüğü, Saymanlık, fatura birimi, anlaşmalı kurumlar birimi ve ücretli hasta bölümlerinden alınarak aylık olarak hesaplanmıştır.

Acil servis bölümünün 2022 yılına ait gelir ve giderleri aylık olarak Tablo 3’te gösterilmiştir. 2022 yılında acil servis bölümünün toplam geliri 28.655.369,00 TL olarak hesaplanmıştır. İlgili dönemde en yüksek gelirin Kasım 2022 döneminde elde edildiği görülmüştür. Aylık giderler incelendiğinde Aralık 2022 döneminde en yüksek maliyetin gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. Acil Servis 2022 yılı gelir ve gider karşılaştırması

Dönem	Fatura Tutarı	Başka Bölümlere Verilen Hizmet	Toplam Gelir	Toplam Gider	Dönem Gelir-Gider Dengesi
Ocak	1.667.242,28	19.665,37	1.686.907,65	2.136.121,07	-449.213,42
Şubat	1.981.729,13	45.083,05	2.026.812,18	2.372.123,39	-345.311,21
Mart	2.081.539,44	56.833,71	2.138.373,15	2.476.074,79	-337.701,64
Nisan	2.313.175,87	43.462,65	2.356.638,52	2.812.999,31	-456.360,79
Mayıs	1.767.758,53	46.559,43	1.814.317,96	2.377.690,04	-563.372,08
Haziran	2.468.489,19	49.200,42	2.517.689,61	2.799.194,94	-281.505,33
Temmuz	2.098.096,20	49.446,49	2.147.542,69	2.981.102,53	-833.559,84
Ağustos	2.376.672,07	55.938,59	2.432.610,66	3.351.628,31	-919.017,65
Eylül	2.287.243,90	43.567,29	2.330.811,19	3.592.860,77	-1.262.049,58
Ekim	2.545.665,82	39.800,34	2.585.466,16	3.643.225,48	-1.057.759,32
Kasım	3.290.221,03	58.062,59	3.348.283,62	3.679.998,39	-331.714,77
Aralık	3.212.369,25	57.546,36	3.269.915,61	3.762.371,82	-492.456,21
GENEL TOPLAM	28.090.202,71	565.166,29	28.655.369,00	35.985.390,84	-7.330.021,84

Acil Servis bölümünün gelir ve giderleri karşılaştırıldığında; bölümün 12 aylık dönemde gelir gider dengesini sağlayamadığı görülmektedir. İlgili dönemde Acil Servis giderleri gelirlerinden 7.330.021,84 TL fazla vermiştir. Araştırmada sadece acil servisin doğrudan giderleri hesaplanarak bir karşılaştırma yapılsaydı acil servisin gelirlerinin giderlerinden daha yüksek olacağı görülecekti. Ancak maliyet analizinin doğru yapılabilmesi için genel hizmet üretim giderlerinin uygun dağıtım anahtarları ile birinci, ikinci ve üçüncü dağıtımdan sonra Acil Servis bölümüne yansıtılması gerekmektedir. Bu endirekt maliyetler eklendiğinde bölüm giderleri gelirlerinin üzerine çıkmıştır. 12 aylık dönem incelendiğinde giderlerin gelirlere oranla en yüksek olduğu ayın Eylül olduğu görülmüştür. Haziran 2022 dönemi, giderlerin gelirlere göre en düşük olduğu ay olarak dikkat çekmektedir.

4. Tartışma

Bir kamu üniversite hastanesinin en yoğun bölümlerinden biri olan Acil Servisinin; 2022 yılına ait tüm giderlerinin ve gelirlerinin belirlendiği bu çalışmada elde edilen bulgular şu şekildedir. Çalışmada Acil Servis bölümü 2022 yılı toplam maliyeti 35.985.390,84 Türk Lirasıdır. Gider çeşitlerine göre en yüksek maliyetler sırası ile işçilik giderleri, tıbbi sarf malzeme giderleri, personel ve hasta yemek giderleri ile sarf malzeme giderleridir. Elde edilen bu bulgu literatürle uyumludur (Erkol & Ağırbaş, 2011; Ağırbaş vd., 2012; Zengin vd., 2013; Akpınar & Karabay, 2017). Sağlık kuruluşlarında yapılan araştırmalarda en yüksek gider türlerini işçilik giderleri ile ilk madde ve malzeme giderleri oluşturmaktadır. Sağlık hizmetleri emek yoğun ve uzmanlaşmanın üst düzeyde olduğu sektörler arasındadır. Bu nedenle alanında uzman ve profesyonel sağlık çalışanlarının maaş, döner sermaye ve nöbet ücretlerinin en yüksek gider türünü oluşturması doğaldır. Bununla birlikte literatürde ilaç ve tıbbi

sarf malzeme giderlerinin işçilik giderlerinden yüksek olduğu çalışmalarda bulunmaktadır (Akbulut & Gençtürk, 2021).

Araştırmada 12 aylık dönem incelendiğinde özellikle temmuz ayından itibaren giderlerin kademeli olarak arttığı görülmektedir. Araştırma yapılan üniversite hastanesinin bir kamu hastanesi olması nedeniyle temmuz ayında yapılan maaş ve teşvik-taban ödeme zamlarının toplam giderleri arttırdığı görülmüştür. İlgili dönem incelendiğinde özellikle kasım ve aralık aylarında tıbbi sarf malzeme giderleri, önceki aylara göre yaklaşık %50 artmıştır. Bunun nedeni yılın son aylarında döviz kurlarındaki artış ile dönem sonu tıbbi sarf malzeme alımları olabilir.

Acil Servis bölümünün gelirlerinin toplam 28.655.369 TL olduğu görülmüştür. İlgili dönemde Acil Servis en yüksek gelirini Kasım 2022 döneminde elde etmiştir. Toplam 2.136.121,07 TL ile en düşük gelir Ocak 2022 döneminde gerçekleşmiştir. Acil Servis bölümünün gelir ve giderleri karşılaştırıldığında; bölümün 2022 yılının tüm aylarında giderlerinin gelirlerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma yapılan hastane kâr amacı gütmeyen bir kamu üniversite hastanesidir. Elde edilen bu bulgu kamu kuruluşlarında yapılan benzer araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Mut & Ağırbaş, 2017; Zengin vd., 2013; Ağırbaş vd., 2012). İlgili dönemde Acil Servis toplam giderlerinin gelirlerinden 7.330.021,84 TL fazla olduğu görülmüştür. Kamu kuruluşları kâr amacı gütmeyen kurumlardır. Ancak kaynaklarını etkin ve verimli kullanmakla mükelleftirler. Bu perspektifte Acil Servis giderleri başlangıçta gelirlerinden düşük iken, hastane genel üretim giderlerinden bölüme yansıyan indirekt maliyetlerin bölümün gelir ve gider dengesini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu durum indirekt giderlerin azaltılması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

2022 yılında Acil Servis bölümüne toplam 299.902 sayıda hasta başvurmuştur. Acil servis bölümünde toplam maliyetin doğrudan hasta başvuru sayısına bölünerek ortalama poliklinik birim maliyeti hesaplanmıştır. Böylelikle toplam maliyet toplam hasta başvuru sayısına bölünmüş ve 119,99 TL'lik ortalama birim poliklinik muayene bedeli elde edilmiştir. SUT'ta 2022 yılı ortalama yeşil alan poliklinik muayene ücreti 32,47 TL'dir. Araştırma sonucunda elde edilen bu ortalama poliklinik muayene maliyetinin, SUT'un belirlediği muayene fiyatından yaklaşık dört kat fazla olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan maliyet analizleri sonucunda elde edilen birim maliyet tutarlarının SUT'un belirlediği fiyatın üzerinde olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Kır vd., 2021; Erkol & Ağırbaş, 2011; Ağırbaş vd., 2012; Zengin vd., 2013). İtalya'da yapılan bir araştırmada kişi başına Acil Servis hasta maliyetinin 126,69 avro olduğu görülmüştür (Cremonesi vd., 2010). Amerika'da kalp krizi sonucunda Acil Serviste ölüm maliyetinin hastane dışında aynı vakadan kaynaklı ölüm maliyetinden 45,35 dolar yüksek olduğu tespit edilmiştir (Cheung vd., 2001). Acil Servise başvuran derin anemi vakalarına yönelik yapılan maliyet analizi çalışmasında Acil Servis maliyetinin olgu başına 799,64 TL olduğu görülmüştür (Özdemir vd., 2020).

5. Sonuç ve Öneriler

Bir kamu üniversite hastanesi Acil Servisinin gelir ve giderlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada Acil Servis giderlerinin ilgili dönemde gelirlerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada en yüksek giderlerin sırasıyla işçilik giderleri, tıbbi sarf malzeme giderleri, personel ve hasta yemek giderleri ile sarf malzeme giderleri olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise birim hasta maliyetinin SUT'un belirlediği fiyatın üzerinde olduğudur.

Bu çalışma hastane yöneticilerine gelir ve giderlerini hesaplamada yardımcı olabilir. Gelir ve giderleri doğru bir şekilde hesaplanmış sağlık kuruluşlarında yöneticilerin finansal planlama, performans ölçümü, maliyet kontrolleri daha sağlıklı yapılabilir. Ayrıca sağlık kuruluşunun hizmet çeşitliliğine yönelik tercihlerini belirlemede, giderlerini kontrol altında tutmada ve yüksek kalitede

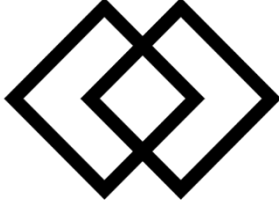
hizmeti daha düşük maliyetlerle sunmada fayda sağlayabilir. Çalışmada sağlık hizmetlerinin fiyatlandırılmasında elde edilen bu maliyetler, karar vericilere bilimsel dayanak oluşturabilir.

Son olarak sağlık yöneticilerine, hekimlere, sağlık sektöründe yer alan paydaşlara, karar vericilere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulabilir. Sadece Acil Servis değil maliyetin oluştuğu tüm bölümlerden düzenli olarak giderlerin toplanmasını, gelirlerin takip edilmesini ve kayıt altına alınmasını sağlayacak bir sistem kurulabilir. Düzenli olarak yapılan maliyet analizlerinin doğru ve objektif değerlendirilmesinin planlamalara, değerlendirmeye ve denetlemeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada Acil Servis bölüm giderlerine yansıtılan indirekt giderlerin araştırılmasının, bu alanlarda gerektiğinde yapılan tasarrufların bölüm maliyetlerine olumlu yansiyebileceği düşünülmektedir. SUT sağlık hizmet fiyatlandırmalarında alanda yapılmış bu ve benzeri maliyet analizlerinin dikkate alınmasının, sağlık kuruluşlarının gelir ve gider dengesini korumasına yardımcı olabilir. Sağlık hizmetleri sektöründe daha uzun dönemleri ve farklı branşları kapsayan maliyet analiz çalışmaları yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Kaynakça

- Ağırbaş, İ., Gök, H., Akbulut, Y., & Önder, Ö.R. (2012). Hastanelerde maliyet analizi ve tıbbi rehabilitasyon hizmetlerinde birim maliyet hesaplanması. *Journal of Physical Medicine & Rehabilitation Sciences/Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Bilimleri Dergisi*, 58, 103-108.
- Akar, Ç., Şahin, İ., Ergin, G., Durukan, S., Hotomaroğlu, T., Aktan, T., ... & Bayram, B. (2006). Hacettepe Üniversitesi sağlık hizmetleri finansman yapısının güçlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması için altyapı geliştirilmesi projesi, <https://docplayer.biz.tr/7068964-Hacettepe-universitesi-saglik-hizmetleri-finansman-yapisinin-guclendirilmesi-ve-yeniden-yapilandirilmesi-icin-altyapi-gelistirilmesi-projesi.html> adresinden 1 Eylül 2023'te alınmıştır.
- Akbulut, F., & Gençtürk, M. (2021). Faaliyet tabanlı maliyetleme yöntemleri ile geleneksel maliyetleme yönteminin karşılaştırılması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 24(3), 435-456.
- Akpınar, S., & Karabay, D. (2017). Sağlık kurumlarında birim maliyet hesaplama: Fizik tedavi ve rehabilitasyon poliklinik uygulaması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 5(2), 199-215.
- Banar, K. (2005). *Maliyet muhasebesi*. Anadolu Üniversitesi.
- Cheung, M., Morrison, L., & Verbeek, P.R. (2001). Prehospital vs. emergency department pronouncement of death: a cost analysis. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 3(1), 19-25.
- Cremonesi, P., Di Bella, E., & Montefiori, M. (2010). Cost analysis of emergency department. *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, 51(4), 161.
- Çam, F.K.A.V. (2008). Sağlık işletmelerinde maliyet analizi: Karaman devlet hastanesinde birim muayene maliyetlerinin hesaplanması. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15-24.

- Çetiner, E. (2000). *Maliyet muhasebesi*. Gazi.
- Erkol, Ü., & Ağırbaş, İ. (2011). Hastanelerde maliyet analizi ve faaliyet tabanlı maliyetleme. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 64(2), 87-95.
- Erkuş, H., Aksu, İ., & Turan, E. (2014). Kaynak tüketim muhasebesinin diğer maliyet sistemleri ile karşılaştırılması. *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 7(2), 15-36.
- Gürdal, K. (2007). *Maliyet yönetiminde güncel yaklaşımlar*. Siyasal.
- Güvener, H. (2023). Sağlık hizmetlerinde inovatif liderlik ve yönetim yeteneğinin hastane performansına etkisinde işe bağlılığın aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 19(2), 371-394.
- Kaygusuz, S.Y., & Dokur, Ş. (2009). *Maliyet muhasebesi*. Dora.
- Kır, P., Oğuz, A.B., Polat, O., Haliloğlu, E.Y., Eneyli, M.G., Genç, S., & Koca, A. (2021). Acil servise başvuran hastaların direkt ve indirekt maliyet analizi. *Journal of Ankara University Faculty of Medicine/Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 74(1), 43-51.
- Mut, S., & Ağırbaş, İ. (2017). Hastanelerde maliyet analizi: Ankara'da hizmet sunan ikinci basamak bir kamu hastanesi'nde uygulama. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 202-217.
- Özdemir, S., Altunok, İ., Algın, A., Akça, H.Ş., & Eroğlu, S.E. (2020). Acil servise başvuran derin anemi olgularının maliyet analizi. *Abant Tıp Dergisi*, 9(2), 24-30.
- Özkan, O., Kutlu, G., Aydın, J. C., Aydemir, İ., & Ağırbaş, İ. (2014, Eylül 10-12). *Hastanelerde maliyet analizi ve örnek bir uygulama*. 8. Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresi, Girne.
- Zengin, S., Guzel, R., Al, B., Kartal, S., Sarcan, E., & Yildirim, C. (2013). Cost analysis of a university hospital's adult emergency service/Bir universite hastanesi eriskin acil servisinin maliyet analizi. *The Journal of Academic Emergency Medicine*, 12(2), 71-76.



FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN UZMAN ÖĞRETMEN VE BAŞÖĞRETMEN VİDEOLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Hasan BAKIRCI* -Nurgül ERDOĞAN** -Kelimetullah GEÇER***

Öz

Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlere birtakım özlük hakları getirmiştir. Öğretmenlerin bu hakları kazanabilmeleri için öncelikli olarak eğitim almaları ve eğitim sonunda yapılan sınavda başarılı olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformunda öğretmenlerin eğitim almaları için uzman öğretmen ve başöğretmen videoları yayımlanmıştır. Öğretmenlik kariyer basamakları sürecinde izlenen eğitim videolarının Fen Bilimleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ÖBA platformunda öğretmenlerin kullanımına sunulan uzman öğretmen ve başöğretmen videoları hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bitlis'in Tatvan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan altı Fen Bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenler, eğitim videolarının faydalarına ve sınırlılıklarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler eğitim videolarının faydalarını, öğretmenlik mesleğine katkı sağladığını, geleceğe yönelik hazırlayıcı olduğunu, temel konuları içerdiğini, çevre ve iklim değişikliği konusunda bilgilenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler eğitim videolarının sınırlılıklarını; fen bilimleri alanına katkısının olmadığını, teorik bilgiler içerdiğini, video içeriklerinin uzun olduğunu, görsel materyallerle yeterince desteklenmediğini, videoların sınav için yetersiz olduğunu ve sistem kaynaklı sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonunda; ÖBA platformundaki uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının daha işlevsel olabilmesi için video eğitim sürelerinin uzatılması, izlenme sürelerinin kısaltılması, görseller-videolar ve içerikleri ile ilgili eksiklerin giderilmesinin gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim videoları, Fen Bilimleri öğretmenleri, Uzman öğretmen, Başöğretmen.

Opinions of Science Teachers on Videos of Expert Teachers and Head Teachers

Abstract

The Teaching Profession Law has brought some personal rights to teachers. In order for teachers to gain these rights, they must first receive training and be successful in the examination held at the end of the training. In this context, videos of expert teachers and head teachers were published on the Teacher Information Network (TIN) platform for teachers to receive training. It is important to evaluate the educational videos watched in the process of teaching career steps according to the views of science teachers. In this context, the aim of the study is to determine the opinions of science teachers about expert teacher and head teacher videos made available to teachers on the TIN platform. The study was carried out with a case study, one of the qualitative research designs. The participants of the study consist of six science teachers working in secondary schools in the Tatvan district of Bitlis in the 2022-2023 academic year. The data of the study were obtained with a semi-structured interview form consisting of six open-ended questions developed by the researchers. The data obtained in the study were analyzed by content analysis. Teachers drew attention to the benefits and limitations of educational videos. Teachers stated

*Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, hasanbakirci@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7142-5271>

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, nurg.erdogan@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-2933-5870>

*** Öğr. Gör. Dr. Bitlis Eren Üniversitesi, Tatvan Meslek Yüksekokulu, k_gacar@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-6810-1564>

the benefits of the training videos, contributing to the teaching profession, being preparatory for the future, containing basic topics, and contributing to their knowledge of the environment and climate change. On the other hand, the teachers stated the limitations of the training videos; they stated that they do not contribute to the field of science, they contain theoretical information, the video content is long, they are not supported enough with visual materials, the videos are insufficient for the exam and there are system-related problems. At the end of the study; it has been suggested that in order for the expert and head teacher videos on the TIN platform to be more functional, the duration of the video training should be extended, the watching times should be shortened, and the deficiencies related to the images-videos and their contents should be eliminated.

Keywords: Educational videos, Science teachers, Expert teacher, Head teacher.

1. Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasında ve yürütülmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu görevleri yerine getiren öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip öğretmenler; toplumun beklentisine cevap veren, bireyin gelişimine katkı sağlayan, modern bilgi birikimine sahip ve başarıyı yakalamış kişiler olarak sıralanabilir. Öğretmenler, eğitim-öğretim planlamasını yaparak etkili öğrenmeye katkı sağlamaktadırlar. Diğer taraftan etkili öğrenme sürecinde öğretmenler, birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar, nitelikli ve donanımlı öğretmenler tarafından çözülmektedir (Bilen, 1996; Karagözoğlu, 2003). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğrenme ortamlarında önemli bir konumda buldukları ve önemli sorumluluklar üstlendiği söylenebilir. Her ne kadar günümüzde öğrenciyi merkeze alan öğrenme kuramları olsa da, öğretmenlerin yönlendirici ve motive edici olması eğitim-öğretimin yükünün büyük bir kısmını üstlenmelerine neden olmaktadır.

Öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze gelene kadar içinde bulunduğu çağa uygun olarak farklı özellikler kazanmıştır. Örneğin davranışçı öğrenme kuramının hâkim olduğu dönemde öğretmenler bilgiyi aktaran konumdadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının hâkim olduğu dönemde ise öğretmenlerin rehberlik etme görevi bulunmaktadır. Günümüzde öğretmenlerin temel görevi, öğrenme ortamlarında öğrencilere rehberlik etmektir (Aydın, 2002). Diğer taraftan öğrencilerin de öğrenme ortamında görevleri bulunmaktadır. Bu görevlerin başında derse aktif olarak katılma, bir konuda sınıf arkadaşları ile tartışma, öğretmene soru/lar sorma ve öğretmen tarafından verilen dönütler doğrultusunda bilgileri yapılandırma gelmektedir (Çelik, 2004). Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin bu gelişmelere ayak uydurabilmeleri önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu gelişmeler doğrultusunda kendilerini geliştirdikleri ve çağa ayak uydurdıkları söylenebilir. Nitekim Saklan ve Ünal (2019)'a göre, içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl teknoloji çağında öğretmenler farklı özellikler kazanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında teknolojiyi kullanabilmede öğrencileri için önemli birer rehber konumunda oldukları bilinmektedir. Benzer bir çalışma Geçer (2022), 21. yüzyıl teknoloji çağında öğrencilerin teknolojiye ayak uydurmalarında öğretmenlerin büyük sorumluluklara sahip olduğunu belirtmiştir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi teknolojiye dayalı portalların öğrenciler tarafından problemsiz kullanılmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Başka bir çalışmada Bakırcı ve Kılıç (2021), öğretmenlerin EBA'yı etkili olarak kullanmaları öğrencilerin teknoloji yeterliliklerinin gelişimini olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Bu durumun, öğrencilerin öğrenmelerine olumlu olarak yansıdığı belirlenmiştir.

21. yüzyılda teknolojiye gelişmelerle birlikte bilgi teknolojilerinin de giderek hız kazandığı ve içinde bulunduğumuz çağa damga vurduğu görülmektedir. Bu çağın; dijital çağ, bilgi ve iletişim çağı, yapay zekâ, hatta son zamanlarda artık Metaverse gibi isimlerle adlandırıldığı söylenebilir. Dolayısıyla bu süreci iyi yönetmek ve yapay dayatmalara kapılmamak için de toplumlar eğitim sistemlerinin yapısını, felsefesini, programlarını, eğitim içeriklerini, eğitimin fizikî alt yapısını ve çok daha önemlisi öğretmenlerin nitelik ve statülerini yeniden gözden geçirmektedirler. Bu kapsamda öğretmenlerin nitelik

ve statülerinin eğitim sistemlerinin bütünü üzerinde yapılan inceleme ve araştırmalar içinde en duyarlı alanlarından birisini oluşturduğu görülmektedir (Altan & Özmusul, 2022). Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığının, öğretmenlerin nitelik ve statülerini iyileştirmeye yönelik ciddi adımlar attığı görülmektedir. Bu adımlardan birisinin de 2022 yılında yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinde; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43'üncü maddesi ile 14/07/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. ve 152. maddeleri yasal dayanak teşkil etmektedir. Bu kapsamda Resmi gazetede 14 Şubat 2022 tarihinde yayınlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK)'nun amacı, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir. ÖMK'ya göre öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır (MEB, 2005).

Kanunda belirtilen kariyer basamaklarında mesleki gelişim için minimum 180 saat olarak belirlenen uzman öğretmenliğe yönelik eğitim programını ve bunun için öngörülen asgari çalışmaları tamamlayan, kademe ilerlemesine dair herhangi bir durdurma cezası olmayan öğretmenler uzmanlık unvanını alabilmek için yapılacak olan yazılı sınava başvuru hakkı kazanmış olacaktırlar. İlgili sınav puanları 70 ve yukarısı olan öğretmenler başarılı sayılmaktadırlar. Yazılı sınav sonrasında da başarı gösterenlere uzman öğretmenlik sertifikaları verilmektedir (T.C. Resmî Gazete, 2022). Uzman öğretmenliklerinde minimum on yılını tamamlayan ve kademe ilerlemesine dair herhangi bir durdurma cezası olmayan eğitimciler mesleki gelişimleri için minimum 240 saat olarak belirlenen başöğretmenliğe yönelik eğitim programını, bunun için öngörülen asgari çalışmaları tamamlayan, kademe ilerlemesine dair herhangi bir durdurma cezası olmayan öğretmenlerin başöğretmenlik unvanı alabilmek için yapılacak olan yazılı sınava başvuru hakkı olacaktır. İlgili sınav puanları 70 ve yukarısı olan öğretmenler başarılı sayılmaktadırlar. Yazılı sınav sonrasında da başarı gösterenlere uzman öğretmenlik sertifikaları verilmektedir (T.C. Resmî Gazete, 2022).

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlere kariyer basamakları hakkı verilmiştir. Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenin değerlendirmesini yaparak hem öğretmeni ödüllendirmek hem de eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak amaçlanmaktadır (Aydın, 2007). Öğretmenler kariyer basamakları için bazı eğitimler aldıktan sonra sınava girmeleri ile bu kariyerlere sahip olmaktadır. Bu kapsamda tüm öğretmenler için eğitim videoları yayımlanmıştır. Bu eğitim videolarının ilk olması nedeniyle öğretmen görüşlerinin alınması önemli hale gelmiştir. Çünkü bu eğitim videolarının içerik, görsellik, öğretmenlik mesleğine katacağı katkı ve eğitim videolarının sürelerinin öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yürütülen bu eğitim faaliyetlerinin önemli olması kariyer basamakları uygulamasının gerekli olduğunu ve mesleki gelişime olumlu yönde katkı sunduğunu göstermektedir (Özdemir vd., 2022). Bu açıdan bakıldığında MEB tarafından ilk defa hazırlanan eğitim videolarının sınırlılıklarının ve avantajlarının öğretmenlerin gözüyle açığa çıkarılması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın bundan sonra öğretmenlere yönelik bu tür eğitimlerin paydaşları memnun edecek şekilde düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim videolarının ÖMK kapsamında öğretmenler tarafından izlenmesi zorunlu tutulmuştur.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yasalaşmasıyla bu konuda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar daha çok öğretmen ve yöneticiler ile yürütülmüştür. Bakırcı vd. (2023), ÖMK hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almışlardır. Sınıf öğretmenleri, kanunun ekonomik olarak katkı sağladığını, öğretmenlik mesleğinin itibarını artırdığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler, sınav yapılmasının uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Genç ve Balyer (2023) yapmış oldukları çalışmada

Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ÖMK'nın öğretmenler tarafından rekabet ortamı oluşturan bir unsur olarak algılandığı belirtilmiş ve kanunun genişletilerek tüm öğretmenlere hitap edecek şekilde revize edilmesi önerilmiştir. Avcı ve Kayıran (2023) çalışmasında, uzman öğretmenlik yetiştirme programının eksik olduğunu belirtmiş, buna yönelik olarak uzman öğretmen yetiştirme programının teoriden ziyade uygulama ağırlıklı olması yönünde bir öneri getirmişlerdir. Bu konuda yapılan başka bir çalışmada Özdemir vd. (2022), öğretmenlerin kariyer geliştirmelerinde sınav yerine kıdem dikkate alınması, lisansüstü eğitime gereken değerin verilmesi ve özlük haklarının iyileştirilmesi sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Gül ve Güngör (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin ÖMK'nın içeriğini eksik bulduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle daha kapsamlı bir kanunun hazırlanması için tüm paydaşların görüşlerinin alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca İş ve Birel (2022)'in yaptıkları çalışmada, kariyer basamaklarının öğretmenler arasında ayrıştırıcı bir faktör olabileceği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu durumun, önüne geçebilmek için öğretmenler arasında fırsat eşitliği oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerine dair çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte kanun hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerin görüşlerine odaklanan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak uzman öğretmen ve başöğretmen eğitim videolarına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada eğitim videolarının, Fen Bilimleri öğretmenlerinin bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucu, bundan sonra bu konuda farklı branş öğretmenleri ile yürütülecek çalışmalara ışık tutacağı ve farklı branş öğretmenlerin görüşleri karşılaştırma imkanı sunacak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu eğitim videolarının yararları ve sınırlılıkları hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin alınması çok büyük bir öneme sahiptir. Farklı branş öğretmenlerinin eğitim video ile ilgili görüşleri karşılaştırılarak eksiklerin ortaya çıkarılması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Böylece öğretmenler gözüyle eğitim videolarının sınırlı kısımlarının belirlenerek giderilmesi ve teorik uygulama bütünlüğünün sağlanması için zemin oluşturması sağlanabilir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı; Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformunda öğretmenlere sunulan uzman öğretmen ve başöğretmen videoları hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen Bilimleri öğretmenlerinin, uzman öğretmen ve başöğretmen videoları hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının Fen Bilimleri öğretmenlerinin alanlarına sağladığı katkılar nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, uzman öğretmen ve başöğretmen eğitim videoları hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri incelendiği için nitel araştırma yaklaşımlarından birisi olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, bir ya da daha fazla sayıda olay ayrıntılı ve derinlemesine incelenmektedir. Bunun yanı sıra nitel araştırma yaklaşımlarında, olay ve davranışların gerçekleştiği doğal ortamlarda çalışılması önerilmektedir (Çepni, 2011; Creswell, 2007). Bu araştırmanın özel durum çalışması olarak tasarlanmasında; eğitim videolarının özel bir durum olarak ele alınması, bu eğitim videoları hakkında öğretmen görüşünün derinlemesine incelenmesi ve özel durumun doğal ortamında ele alınması etkili olmuştur. Ayrıca bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden yararlanılmasının etkili olduğu söylenebilir.

2. 2. Katılımcılar

Araştırma, 2022-2023 yılında Bitlis ili Tatvan ilçesinde ortaokul kademesinde görev yapan altı Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların ikisi kadın ve dördü erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı rastgele örnekleme türü kullanılmıştır. Bu örnekleme ile daha zengin verilere ulaşmak ve araştırmanın inanılabilirliğini artırmak amaçlanmıştır (Flick, 2014). Bu örneklem türünde öncelikle rastgele yöntemler kullanılarak evrenden bir örneklem grubu belirlenmektedir. Bu aşamadan sonra grup içinden araştırmaya en çok katkı sunacağı düşünülen küçük bir alt grup seçilmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Bu çalışmada da araştırmacılar öncelikli olarak öğretmenleri çalışma grubu olarak belirlemiştir. Bu çalışma grubu içinde Fen Bilimleri öğretmenleri ise katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmanın etiği açısından araştırmacılar T1, T2, T3, T4, T5 ve T6 olarak kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin demografik özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe	Eğitim Durumu	Yaş
T1	Erkek	13 Yıl	Lisans	35
T2	Erkek	15 Yıl	Yüksek Lisans	37
T3	Kadın	18 Yıl	Yüksek Lisans	40
T4	Erkek	20 Yıl	Lisans	42
T5	Kadın	22 Yıl	Lisans	44
T6	Erkek	23 Yıl	Lisans	46

Tablo 1’de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi kadın ve dördü erkektir. Katılımcıların mesleki tecrübeleri on üç yıl ile yirmi üç yıl arasında değişkenlik göstermiştir. Eğitim durumu lisans mezunu olan dört öğretmen varken yüksek lisans düzeyinde iki öğretmen bulunmaktadır. Görüşme yapılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaş aralığının 35-46 arasında olduğu görülmektedir.

2. 3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini daha samimi, özgün bir şekilde ifade edebilmeleri ve deneyimlerine güvenerek orijinal ifadeleri kullanabilmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk hali sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Fen eğitimi alanında doktora yapmış iki farklı devlet üniversitesinde görev yapan üç öğretim üyesinin görüşüne başvurularak soru sayısı altıya indirilmiştir. Bu öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmasında, ilgili öğretim üyelerinin nitel yaklaşımlı çalışmalarının olması etkili olmuştur. Görüşme formundan çıkarılan sorulardan biri, “*Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarını sunan akademisyenlerin bilgiyi karşı tarafa aktarımları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindedir. Sorunun çıkarılma sebebi, çalışmanın amacına hizmet etmemesi ve videoları sunan akademisyenlerin değerlendirilmesinin uygun görülmemesinden kaynaklanmaktadır. Görüşmeler çalışmaya katılan öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıtlarının alınması öğretmenlerin bilgisi dâhilinde olup izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süresi her bir katılımcı için ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Kayıt altına alınan görüşmeler sonradan bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan kayıtlar dijital ortamda katılımcılara gönderilerek incelenmesi sağlanmıştır. Görüşme formunun son hali, altı açık uçlu sorudan oluşmuş olup bu sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının sayfa sayısı ve süresinin yeterliliği konusundaki görüşleriniz nedir?

3. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarına ulaşmak için karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Uzman öğretmen başöğretmen videolarının görsellerle desteklenmiş mi? Bu konudaki önerileriniz neler olabilir?
5. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının fen bilimleri alanınıza yapacağı katkılar hakkındaki düşünceleriniz neler olabilir?
6. Uzman öğretmen ve başöğretmen videoları hakkında önerileriniz neler olabilir?

2. 4. Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenirliliği sağlamada dört temel özellik yer almaktadır. Bunlardan birincisi inandırıcılığı sağlamaktır. Bu amaçla çalışmanın sonuçları farklı araştırmacılara sunularak onaylanması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafında bu eğitim videolarının bazıları izlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenleri daha iyi anlamak ve çalışmanın inandırıcılığına katkı sağlamak için bu aktivite yapılmıştır. Katılımcılar, amaçlı rastgele örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme türü ile daha zengin verilere ulaşabilmek ve araştırmanın inanılabilirliğini artırmak amaçlanmıştır. Ayrıca önyargıyı azaltmak ve güvenirliliği arttırmak hedeflenmiştir (Flick, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanmasında ikinci özellik objektifliktir. Verilerin analizinde olabildiğince objektif davranılmıştır. Alınan ses kaydı düz yazıya aktarıldıktan sonra öğretmen odaklı değil görüş odaklı çalışılmıştır. Çalışmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini arttırmak için başvurulan üçüncü özellik tutarlılıktır. Bu çalışmada veriler görüşme yöntemiyle ses kaydı alınarak toplanmış ve veri toplama süreci uzman gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı başlamadan önce gerekli açıklamalar yapılarak oluşabilecek herhangi bir aksaklığın önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk etapta belirlenen altı öğretmene değil görüş belirtmek için istekli olan altı öğretmene uygulanmıştır. Yaklaşık on öğretmen ile ön görüşme yapılarak öğretmenlerin görüş belirtmek için istekli ve isteksiz olarak gruplandırılması sürece dâhil edilmiştir. Daha sonra altı öğretmen belirlenerek çalışmanın güvenirliliğinin en üst düzeye çıkarılması hedeflenmiştir. Geçerlik ve güvenirliliğin son özelliği teyit edilebilirliktir. Bu amaçla ses kaydı alındıktan sonra düz yazıya dökülen görüşler katılımcı öğretmenlere gönderilerek görüşleri teyit ettirilmiştir.

2. 5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizindeki temel amaç, elde edilen verilerin araştırmayı yürüten tarafından sadeleştirilerek ve yorumlanarak okuyuculara anlayabileceği bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeye katılan öğretmenler T1, T2, T3, T4, T5 ve T6 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar değişiklik yapılmadan eksiksiz düz yazıya aktarılmıştır. Düz yazıya aktarılan ham veriler üzerinden veri indirilmesi yapılmıştır. İlk etapta iki araştırmacı tarafından tema, kategori ve kodlar belirlenmiştir. Daha sonra iki farklı araştırmacının belirledikleri tema, kategori ve kodların uyuşma oranı belirlenmiştir. Uyuşma oranlarının uyumluluğunun hesaplanması için Miles ve Huberman (1994)'nın geliştirdikleri güvenirlilik formülü tercih edilmiştir (Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Ayrılığı)×100). Kullanılan formül sonucunda kodlayıcıların kendi arasındaki uyuşma oranının güvenirlilik katsayısı %82 bulunmuştur. Bulunan bu değer nitel çalışmalar için yapılmış olan kodlamaların güvenilir olduğunun göstergesidir (Miles & Huberman, 1994). Bu analizler sonucunda ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar tablolar halinde verilmiştir.

2. 6. Araştırmanın Etiği

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik Kurulu'ndan 23.02.2023 tarihli E-85157263-604.01.02-340618 sayılı etik izin alınmıştır.

3. Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mülakat formunda bulunan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda tema, kategori ve kod bilgileri tablolar halinde oluşturulmuş ve her koda ait frekans bilgileri okuyuculara sunulmuştur. Hazırlanan kodlara bağlı öğretmen görüşlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi verilmiştir. Bu kapsamda mülakat formunun, “Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının içeriği hakkındaki bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	T1	T2	T3	T4	T5	T6	F
Video içeriği	Olumlu	Mesleki gelişimi katkı sağlaması	+	+	+	+	+	+	6
		Eğitici olması	+	+	+	-	+	+	5
		İçeriğin zengin olması	+	+	+	-	-	-	3
		Temel konuları içermesi	-	-	+	-	+	-	2
		Geleceğe hazırlayıcı olması	+	-	-	-	-	+	2
	Olumsuz	Gereksiz içeriğin olması	+	-	+	+	-	+	4
		Video sürelerinin uzun olması	+	+	+	-	-	+	4
		Soyut konuları içermesi	-	+	-	-	+	+	3
		Video sunumunun uzun olması	+	+	+	-	-	-	3
		Teknik bilgi içermesi	-	-	+	-	-	-	1

Tablo 2 incelendiğinde uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının içeriği hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, mesleki gelişime katkı sağlaması (f=6), eğitici olması (f=5) ve içeriğin zengin olması (f=3), temel konuları içermesi (f=2) gibi kodlarla eğitim videolarına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna karşın gereksiz içeriğin olması (f=4), video sürelerinin uzun olması (f=4) ve soyut konular içermesi (f=3) kodlarıyla videolara ilişkin olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Aşağıda çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

“Bu videoların mesleğimize katkı sağlayacak olmasını olumlu buluyorum. Ancak uzman öğretmenlik videoları çoğu gereksiz içeriklerle doldurulmuş amacına hizmet etmeyen videolardır. Uzun anlatımlı videolardı.” (T1)

“Mesleki gelişimimize katkı sağlayacak olması ve zengin içeriğe sahip olması ve eğitici olmasını olumlu bulurken, eğitim videolarının çok fazla teknik bilgi içermesi gereksiz içeriğin olmasını ise olumsuz olarak görüyorum.” (T3)

“Gayet eğitici ve öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkı sağlayan videolardır. Genel olarak temel konular içeren videolardı.” (T5)

Katılımcıların mülakat formundaki ikinci sorusu olan “Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının sayfa sayısı ve süresinin yeterliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının sayfa sayısı ve süresinin yeterliliği konusundaki bulgular

Tema	Kodlar	T1	T2	T3	T4	T5	T6	F
Videoların Sayfa Sayısı ve Süresi	Video tamamlama süresinin kısa olması	+	+	+	+	+	+	6
	Video sayısının çok fazla olması	-	+	+	+	+	+	5
	Video izleme sürenin fazla olması	+	+	+	-	+	-	4
	Dokümanların çok uzun olması	+	+	-	+	-	-	3
	Mesleki hayatta uygulanabilir olmaması	+	-	-	-	+	-	2
	Amaca hizmet etmemesi	+	-	-	+	-	-	2
	Gereksiz olması	+	-	-	-	+	-	2
	Sabır gerektiren bir durum olması	-	-	+	-	-	-	1
	Vakit israfı olması	-	-	-	+	-	-	1

Tablo 3'te çalışmaya katılan öğretmenlerin uzman öğretmen ve başöğretmen eğitim videolarının süresi ve sayfa sayısı hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler, video tamamlama süresinin kısa olması (f=6), video sayısının çok fazla olması (f=5), video izleme sürenin fazla olması (f=4), dokümanların çok uzun olması (f=3), mesleki hayatta uygulanabilir olmaması (f=2) gibi kodlarla görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Elimden geldiğince en ince detayına kadar videoları izlemeye çalışsam da birçok öğretmenin bu kadarına tahammül edemediğini çevremden sıkça duydum.” Modüllerin çoğunda gereksiz bir konu yığılımı olması vakit israfına neden olmuştur.” (T3)

“Genel olarak içerik iyi fakat uzun sürede izlenmesi gereken videolardı. Süre yeterli olsaydı daha verimli izleyebilirdim. Süre konusunun yeniden ele alınmasında fayda var” (T6)

Katılımcıların mülakatın üçüncü “Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarına ulaşmak için karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarına ulaşmak için karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	T1	T2	T3	T4	T5	T6	F
Karşılaşılan Sorunlar	Sistem Kaynaklı Sorunlar	Videoların izlenmedi olarak görünmesi	+	+	+	+	-	-	4
		Bir sonraki videoya ulaşamama	+	+	-	+	-	-	3
	Anlatımların sıradan olması	Anlatımların sıradan olması	+	-	-	+	-	-	2
		Videolara ulaşmada yoğunluğun olması	+	+	+	-	-	-	3
		Teknik sorunların olması	+	-	+	-	-	-	3
		İnternet kaynaklı sorunlar	-	+	-	-	-	+	2
	Uygun Olması	Etkileyici ve bilgi yüklü olması	-	-	-	-	+	+	2
		Profesyonelce hazırlanmış olması	-	-	-	-	+	+	1
		Videolara ulaşımın kolay olması	-	-	-	-	+	+	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim videolarına erişiminde kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri “Sistem Kaynaklı Sorunlar” başlığı altında toplanmıştır. Diğer taraftan çalışmaya

katılan iki öğretmen ise herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler; videoların izlenmedi olarak görünmesi (f=4), bir sonraki videoya ulaşamama (f=3) ve anlatımların sıradan olması (f=2) kodlarıyla sorunları dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra videolara ulaşmada yoğunluğun olmasını (f=3) ve teknik sorunların olmasını (f=2) ise alt yapı kaynaklı sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan iki öğretmenin eğitim videoları konusunda herhangi bir sorunla karşılaşmadığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Eğitim videoların anlatımlar oldukça sıkıcıydı. “Videoların tamamı izlenmiş olmasına rağmen yoğunluk yaşandığı zamanlarda videolara ulaşamıyordum.” (T2).

Herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Gayet profesyonelce hazırlanmış ve bizlere sunulmuş videolardır. Videolara ulaşım konusunda zorluk çekmedim.” (T6)

Katılımcıların mülakatın dördüncü, *“Uzman öğretmen ve başöğretmen videoları görsellerle desteklenmiş mi? Bu konudaki önerileriniz neler olabilir?”* sorusuna verdikleri cevaplardan oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının görsellerle desteklenme konusundaki bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	T1	T2	T3	T4	T5	T6	F
Görsellik	Evet	Yeterince görselliğin olması	-	+	-	-	-	+	2
		Şema ve grafiklere yer verme	-	+	-	-	-	+	2
		Tablo ve resimlere yer verme	-	+	-	-	-	+	2
	Kısmen	Görsellerle daha fazla desteklenmeli	-	-	+	+	+	-	3
		Yeterince görselliğin olmaması	-	-	-	+	+	-	2
		Çizim ve şemanın az olması	-	-	-	+	+	-	2
		Ezbere dayalı olması	+	-	-	+	+	-	3
	Hayır	Görsellerle desteklenmeme	+	-	+	-	-	-	2
		Yoğun bilgi yüklü olması	+	-	+	-	-	-	2
		Teorik bilginin fazla olması	+	-	+	-	-	-	2
		Ezbere dayalı olması	+	-	+	-	-	-	2

Tablo 5 incelendiğinde uzman öğretmen ve başöğretmen eğitim videolarının görselliği konusunda öğretmenlerin görüşlerinin “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üç kategoride toplandığı görülmektedir. Çalışmaya katılan iki öğretmen, videoların görsellerle desteklendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, yeterince görselliğin olması (f=2), şema ve grafiklere yer verme (f=2), tablo ve resimlere yer verme (f=2) kodlarıyla açıklama yapmışlardır. Çalışmaya katılan dört öğretmenin videoların kısmen desteklendiğini ve hiç desteklenmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini; görsellerle daha fazla desteklenmeli (f=3), yeterince görselliğin olmaması (f=2), çizim ve şemanın az olması (f=2) ve görsellerle desteklenmeme (f=2) gibi kodlarla ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bazı bölümler desteklenmiş olsa da yeterli değildir. Ezbere dayalı olması kalıcılığı engellemiştir. Eğitim videoların içerikle uygun görsellere yer verilmesi videoların etkililiğini artacaktır” (T1).

Eğitim videoları görsellere ile desteklendiğini düşünmüyorum. Eğer görsellerle desteklenmiş olsaydı etkililiği daha iyi olurdu. Düz anlatım somutlaştırılmadı. Daha fazla görsel, çizim, şema vs. ile desteklenmeli.” (T3)

“Evet desteklenen var ancak çoğu kâğıttan veya ekrandan okuyarak uyku getiren cinsten olması izlerken uykumuzun gelmesine neden olmaktadır” (T4)

Katılımcıların “Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının fen bilimleri alanınıza yapacağı katkılar hakkındaki düşünceleriniz neler olabilir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının fen bilimleri alanına yapacağı katkılara yönelik bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	T1	T2	T3	T4	T5	T6	F
Fen Bilimleri Alanına Katkı	Olumlu	Güncel bilgiler içermesi	+	+	+	+	+	+	6
		Akademik bilgi içermesi	+	-	+	+	+	+	5
		İklim ve çevre değişikliğine katkı	+	-	+	-	+	+	4
		Öğretmenlik mesleğine katkı	+	-	+	-	-	+	3
		Mesleki gelişime katkı	+	-	+	-	-	+	3
	Olumsuz	Branşıma katkısının olmaması	+	+	+	+	+	+	6
		Teorik bilgi ağırlıklı olması	-	+	+	+	-	+	4
		Uygulamaya yönelik olmaması	+	-	+	-	+	-	3
		Anlatımların genel bilgileri içermesi	+	+	-	-	-	-	2

Tablo 6 incelendiğinde, eğitim videolarının mesleki alanlarına katkılarına yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, güncel bilgiler içermesi (f=6), akademik bilgi içermesi (f=5), iklim ve çevre değişikliğine katkı (f=4) ve öğretmenlik mesleğine katkı (f=3) kodlarla olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler, branşıma katkısının olmaması (f=6), teorik bilgi ağırlıklı olması (f=4) ve uygulamaya yönelik olmaması (f=3) gibi kodlarla olumsuz düşüncelerini dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinde bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Branşıma katkısı olmadı. Çünkü anlatımlar genel ifadelerdi. Anlatımları branş bazında daha yoğunlaştırarak anlatmak faydalı olacaktır. Her branşın kendi alanına yönelik anlatımlara ağırlık verilebilir.” (T2)

“Uzman öğretmenlik videolarının özelde Fen Bilimleri alanına yapacağı fazlaca bir katkı olduğunu düşünmüyorum. Ancak genelde öğretmenlik mesleğinin yüklediği sorumlulukları layıkıyla yerine getirmeye çalışan her bir öğretmene yapacağı çok katkı olduğunu düşünüyorum. Öğretme ve öğrenme süreçleri, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve rehberlik, eğitimde kapsayıcılık ve diğer tüm modüllerin her bir öğretmene gerek genel kültür olarak gerekse mesleki birikim ve gelişim açısından çok büyük katkılar sunduğunu düşünüyorum. Çok uzun süren ve çok sayıda video aracılığıyla fazlaca bilgi yüklemeye odaklı planlama yerine kısa ve konunun özünü sunan az sayıda videonun daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (T3)

“Branşıma katkısı olmadığını düşünüyorum. Bize videolar izlettirmek yerine çeşitli çalıştaylar düzenlenerek aktif katılımlar sağlanarak Fen Bilimleri alanına daha fazla katkısının olabileceği kanısındayım.” (T4)

“Fen Bilimleri kazanımları alanında uygulayabileceğimiz yeni öğretim yöntemlerine yönelik eğitimler verilmelidir. Branşıma hiçbir katkısı olmadı.” (T5)

Katılımcıların “Uzman öğretmen ve başöğretmen videoları hakkında önerileriniz neler olabilir?” sorusuna verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Uzman öğretmen ve başöğretmen videolarına yapılan önerilere yönelik bulgular

Tema	Kodlar	T1	T2	T3	T4	T5	T6	F
Videolara Yönelik Öneriler	Görsellere daha fazla yer verilmeli	+	+	+	+	+	+	6
	Uygulama yönelik olmalı	+	+	+	+	+	+	6
	Videoların branş bazında hazırlanması	+	+	+	+	-	+	5
	Konular daha az alt başlık içermeli	-	+	+	-	-	-	5
	Video içerikleri konuyu öz bir şekilde sunmalı	-	+	+	-	+	+	4
	Konular sadeleştirilmeli	-	+	-	-	+	-	3
	Video süresi kısa tutulmalı	-	-	+	-	+	-	3
	Gereksiz bilgilerden kaçınılmalı	+	+	-	-	-	+	3
	Öğretmenlerin görüşlerinin alınması	+	-	-	-	+	-	2

Tablo 7 incelendiğinde uzman öğretmen ve başöğretmen videoları hakkında öğretmenlerin birtakım önerilerinin olduğu görülmektedir. Bunlar; görsellere daha fazla yer verilmeli (f=6), uygulamaya yönelik olmalı (f=6), videoların branş bazında hazırlanması (f=5), konular daha az alt başlık içermeli (f=5), konular sadeleştirilmeli (f=3) ve video süresinin kısa tutulması şeklinde sıralanmıştır. Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinde kesitler aşağıda verilmiştir.

“Hayati öneme sahip her bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilik ve eksiklikler üzerine yapılmadı idi. Örneğin; ilk yardım konusunda yeterli bilgimiz yok. Bu süreç bana bu konuda katkı sağlayabilirdi. Başka bir örnek verecek olursak; araştırma projelerinin basamakları, projenin devamı gibi planlarla ilgili yönlendirme yapılabilirdi. Tamamen kâğıt üzerinde kalmış, ezbere dayalı anlamsız 180 video izledik.” (T1)

“Konular daha sade ve daha az alt başlıktan oluşmalı, görsellerle desteklenen bir anlatım olabilirdi. Bunun yanı sıra bazı sunumlarda daha fazla görsel ve daha az alt başlık olduğu takdirde daha etkili, anlaşılır ve akılda kalıcılığının yüksek olacağını düşünüyorum.” (T2).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzman öğretmen ve başöğretmen videoları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda, eğitim videolarının faydalarının ve sınırlılıklarının ortaya çıkarılmasının alan yazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, alan yazın ışığında tartışılarak aşağıda verilmiştir.

Uzman öğretmen ve başöğretmen eğitim videolarının içeriği hakkında öğretmenler hem olumlu hem de olumsuz yönlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim videolarının, temel konuları içerdiğini, geleceğe hazırladığını, eğitici ve zengin içeriğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, eğitim videolarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Eğitim videolarının güncel konuları ve öğrenme ortamında kullanabilecek bilgileri içermesi öğretmenlerin olumlu düşüncelerinin ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan görüşmelerde öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların bu yönde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenler, eğitim videolarının olumsuz noktalarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler, eğitim videolarının olumsuz yönlerini videoların gereksiz içeriğe sahip ve uzun olması, soyut konuları içermesi ve teknik bilgiler içermesi şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler ile yapılan görüşmede, eğitim videolarının branş bazında hazırlanmaması ve teorik bilgi içerikli olması öğretmenlerin olumsuz düşüncelerine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim videolarının içerik sunumunda çok fazla alt başlığın olması da öğretmenlerin olumsuz düşünceleri konusunda etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde anlatımların soyut ve uzun olması aynı şekilde öğretmenleri videolardan uzaklaştırmış olabilir. Video

izlenme aralığının kısa tutulup video sürelerinin uzun olması öğretmenleri telaşlandırıp videoların hepsini izlemek için zaman bulamayacağı konusunda kaygılandırmıştır. Bu kaygı videoların birçoğunun tam anlaşılmadan izlenmiş olabileceği ihtimalini güçlendirmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, video sayısı ve süresinin uzun olduğu noktasında ortak görüş beyan etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, dokümanların çok uzun olduğunu, mesleki hayatta uygulanabilir olmasının zor olduğunu, amaca hizmet etmediğini ve tekrar izlenme imkânının olmadığını dile getirmişlerdir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin eğitim videolarına farklı bakış açıları ile bakabildiklerini, eğitim videolarını dikkatli ve ivedilikle izlediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler ile yapılan görüşmede; bilginin açık, net ve öz bir şekilde sunulması halinde aktif ve etkili öğrenmenin gerçekleşeceği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin birçok hizmet içi eğitime katılma durumlarının eğitim videoları hakkında düşüncelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformunda erişime açılan videoların izlenme aralığının kısa tutulmasının öğretmenleri kaygılandığı söylenebilir. Uzman öğretmenlik videolarının izlenme aralığı 18 Temmuz - 05 Eylül 2022 iken, başöğretmenlik videoları izlenme aralığı 18 Temmuz-19 Eylül 2022 tarihleri arasında olduğu görülmektedir. Verilen eğitimlerin 18 Temmuzda başlatılması öğretmenlerin yaz tatillerinde fedakârlık yapmalarına neden olmuştur. Tatil planı yapan birçok öğretmen tatil planından vazgeçmek zorunda kalmıştır. Bu durum, öğretmenlerin ailelerini ihmal etmelerine neden olmuştur. Video eğitimlerinin bir kısmı ise okul dönemine denk gelmiştir. Sabah okula gidip akşam video izlemek öğretmenlerin zorlanmalarına neden olmuştur. Sınavın uzun yıllardan sonra ilk defa uygulanacak olması ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahibi olmamaları öğretmenleri olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan dört öğretmen, eğitim videolarını izleme esnasında birtakım sorunlar ile karşılaştığını belirtirken, iki öğretmen ise herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar; videoların izlenmedi olarak görünmesi, bir sonraki videoya ulaşmada zorluğun yaşanması, yoğunluk nedeniyle videolara ulaşmada zorlanma ve teknik sorunlar olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler bu sorunların sistem kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunların giderilebilecek sorunlar olduğunun altını çizmişlerdir. Bu sorunların, internet ve teknolojik araç gereçlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Buna karşın iki öğretmenin eğitim videolarına ulaşmak için herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle videoların profesyonelce hazırlandığını vurgulamışlardır. Videoların uzun olmasının tüm katılımcıların dile getirdikleri ortak bir sorun olduğu anlaşılmıştır. Bu videoların ilk olması nedeniyle böyle bir sorunun olabileceği ve giderilemeyecek bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim Bakırcı vd. (2021) yaptıkları çalışmada, EBA video modülleri ile ilgili birtakım sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sorunların kısa bir süre sonra giderildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla aynı problemin yeni bir uygulama olan ÖBA'da da görülmesi kabul edilebilir bir durum olduğu söylenebilir. Bu videoların uzunluğu ve eğitim süresinin kısa olması öğretmenlere anlamlı ve faydalı buldukları videoları ikinci kez izleme şansı tanınmamıştır. Oysaki katılımcılar kendilerine faydalı olduğunu düşündükleri videoları ikinci kez izlemelerinin en doğal hakları olduğunu belirtmişlerdir. Maalesef eğitim süresinin kısa tutulması eğitim videolarını bırakın ikinci kez izlemeyi bir kez izlemeyi zar zor karşılamıştır. Ayrıca video izlerken herhangi bir sebeple duraklamış olan videoların kaldığı bölümden değil baştan başlaması öğretmenleri yıpratmıştır. Video izleme esnasında elektrik kesintisi yaşayan veya interneti biten öğretmenler videoları tekrar baştan izlemiştir. Özellikle video bitmesine az bir zaman kalmış olan videolarda bu sıkıntıların yaşanmasının öğretmenlerde huzursuzluğa ve gerginliğe yol açmış olması kaçınılmazdır.

Öğretmenler, uzman öğretmen ve başöğretmen eğitim videolarının yeterince görsellerle desteklenmediğini belirtmişlerdir. Bu durumun, videoların kısa sürede hazırlanmasından ve yeterince uzman görüşünün alınmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim videolarının

hazırlanma sürecinde görsel tasarım uzmanlarının yer almamasının etkili olduğu söylenebilir. Alan yazında EBA ile ilgili bir çalışmada elde edilen bulgular yapılan bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmediği söylenebilir. Geçer (2022), yaptığı araştırmasında özellikle Fen Bilimleri dersi için EBA’da yer alan görsellerin, videoların yeterli olduğunu ve öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Bu durum ÖBA’nın EBA ile birlikte kullanılan yeni bir alt uygulama platformu olduğunu, bu yönüyle de görseller ve videolar bakımından yetersiz olabileceğini, zamanla da bu eksikliklerin giderilebileceği söylenebilir. Eğitim videolarında görselliğin yetersiz olması öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Çünkü etkili öğrenmede görme duyusunun önemli bir rolü bulunmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998). Görme duyusunun diğer duyu organlarından daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Görme duyusuna hitap edebilmenin en basit yollarından birisi de değişik görseller hazırlama, sunma ve göstermedir. Bunlar çeşitli resimler, fotoğraflar, şemalar, tablolar, filmler ve benzeri görsel araçlardır (Dursunoğlu, 2010). Soyut bir düz anlatım kullanılarak videolar karşı tarafa aktarılmıştır. Günümüzde soyut bilgiler somutlaştırılarak aktif öğrenme ortamına katılmalı anlayışı benimsendiği halde videoların soyut ve göze hitaptan uzak olması aslında ilk hazırlanmış olması yönünden de düşünüldüğünde yeteri kadar özen gösterilmeden hazırlanmış videolar olmasını düşündürmüştür. Diğer taraftan yapılan farklı bir çalışmada, ÖBA’daki görsellerin aksine benzer bir platform olan EBA’daki görsellerin, videoların Fen Bilimleri öğretmenleri için yeterli olduğu ve öğretmenlerin bunları başarılı bulduğu ifade edilmiştir (Ceylan, 2019). Bu durum ÖBA’nın da EBA’ da olduğu gibi zamanla kullanıcıları için yenilenip güncellenerek bu tür sorunları bertaraf edebileceğini gösterebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler uzman öğretmen ve başöğretmen videolarının alanlarına katkı konusunda faydalarının yanında olumsuz noktalarını da dile getirmişlerdir. Öğretmenler, eğitim videolarının mesleklerine beklenen katkıyı sağlayamayacağını, uygulamaya yönelik olmadığını, teorik bilgilerden oluştuğunu ve video içeriklerinin genel bilgiler içerdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinde, eğitim videolarının uygulamaya yönelik ve branş bazında hazırlanmamış olması ile açıklanabilir. Ayrıca eğitim videolarının genel bilgilerden oluşmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler eğitim videolarının bu olumsuz noktalarının yanında bazı olumlu noktalarına da dikkat çekmişlerdir. Eğitim videoları öğretmenlerin, iklim ve çevre değişikliği konusunda bilgilenmelerine, farkındalıklarının artmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca güncel ve akademik bilgiler içermesi nedeniyle mesleki gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uzun bir süre alanları ile ilgili herhangi bir eğitime katılmamış olmalarının onların olumlu görüş beyan etmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik güncel konuları içermesinin etkili olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) gündeme geldiğinden beri öğretmenlerin olumlu ve olumsuz olarak zıt görüşler savundukları görülmüştür. Olumlu görüşlerin savunulmasında çeşitli sebeplerin etkili olduğu söylenebilir. Bu sebeplerin başında kişisel beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmenler eğitim videolarında çağdaş bir öğretim model/yöntem ya da tekniğinin öğrenme ortamlarında uygulamasına yönelik bir mikro öğretimin olmamasının kendilerini çok üzdüğünü belirtmişlerdir. Eğitim videolarında teorik bilgilerin öğrenme ortamında uygulama biçiminin olmamasını olumsuz olarak yorumlamışlardır. Güncel ve genel öğretmenlik bilgilerinin yer almasını ise olumlu karşılamışlardır. Öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerinin yukarıda ifade edilen temel noktalar bağlamında olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, uzman öğretmen ve başöğretmen videolarına yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler eğitim videolarının uygulamaya dönük olması, branş bazında hazırlanması, görsellerle desteklenmesi, video sürelerinin kısa konular içermesi ve az başlık altında olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitim videolarının gereksiz bilgilerden arındırılması, öğretmen görüşlerinin alınması ve proje tabanlı olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu düşüncelerinin oluşmasında, eğitim videolarının sadece teorik bilgilerden oluşması,

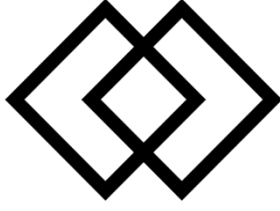
genel bilgiler içermesi ve sınıfta derste uygulamaya yönelik yönünün yeterli olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmenler eğitim videolarının branş bazında olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Çünkü öğretmenler kendi branşlarında uzmanlaşmak istemiştir. Mesleki anlamda kendilerini daha üst seviyelere çıkaracak, alanlarına büyük katkılar sağlayacak tarzda eğitimler olmaması öğretmenlerin hoşnutsuzluğunu dile getirdikleri konular arasındaki yerini almıştır. Öğretmenler, kariyer basamaklarının tümüyle kendi alanlarını kapsayacak şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Bu çalışmada uzman öğretmen ve başöğretmen videoları hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Dolayısıyla farklı branş öğretmenlerinin eğitim videoları hakkında görüşlerinin alınması, eğitim videoları hakkında daha net bilgi verebilir.
- Fen Bilimleri öğretmenleri; eğitim videolarının soyut konular içerdiğini, gereksiz içeriğe sahip ve videoların uzun olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla eğitim video içeriklerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir.
- Eğitim videolarının şema, grafik, tablo, resim ve çizimler gibi görsellerle desteklenmesi gerekmektedir.
- Hazırlanan videoların uzman görüşlerine sunulduktan sonra öğretmenler üzerinde etkililiği test edilebilir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda videolarda gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Öğretmenlik mesleği ile ilgili temel konularla ilgili ortak videolar yanında her branşa özgü özel videolar hazırlanabilir.

5. Kaynakça

- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), 24-42. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Avcı, A., & Kayıran, D. (2023). Uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11. <https://doi.org/10.57135/jier.1229524>
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 211595) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, P. İ. (2002). *Alternatif okullar*. Pegem.
- Bakırcı, H., Doğdu, N., & Artun, H. (2021). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-658. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.909184>
- Bakırcı, H., Özkan, Y., & Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 325-343. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1302529>
- Bakırcı, H., & Kılıç, K. (2021). Eğitim bilişim ağı video modüllerinin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sekizinci sınıf öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 685-705. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919600>
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Aydan Matbaası.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1998). *Genel öğretim metotları*. Öz Eğitim.

- Ceylan, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretimde, eğitimde bilişim açısından yararlanmaya ilişkin görüşleri* (Tez No. 558206) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Sage.
- Çelik, M. (2004). *Bilgi ve hikmet, enformasyon toplumunun belleği*. Kaknüs.
- Çepni, S. (2011). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde sesi sezdirmeye yönelik olarak yararlanılabilecek bazı görseller. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 91-106.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Geçer, K. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin, idarecilerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimde bilişim ağı hakkındaki görüşleri: Bitlis ili örneği* (Tez No. 770874) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, Y., & Balyer, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 18(1), 97-121. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432>
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- İş, A., & Birel, F. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, eğitimde yansımalar: *VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr> adresinden 15.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Hizmet içi eğitim faaliyetleri kılavuzu. <https://oygm.meb.gov.tr/> adresinden 01.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 53-67.
- Saklan, H., & Ünal, C. (2019). Dijital eğitim platformları arasında EBA'nın yeri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 19-34. <https://doi.org/10.7822/omuefd.431247>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Sage.
- T.C. Resmî Gazete. (2022). Öğretmenlik meslek kanunu. 14 Şubat 2022, Sayı: 31750, Cumhurbaşkanlığı İdari İşler Başkanlığı Hukuk ve Mevzuat Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOBBİNG ALGISI¹

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR* - Esra KULOĞLU**

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mobbing algılarının ne düzeyde olduğunu incelemek ve sınıf öğretmenlerinin mobbing algısının cinsiyet, yaş, bulunduğu okulda çalışma süresi, mesleki kıdem, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunu belirlemektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Bağcılar İlçesi'nde çalışmakta olan sınıf öğretmenleri oluştururken örneklem grubu ise bu evrenden seçilen kolayda örneklem yöntemi ile belirlenmiş 245 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan demografik veri formu ve "Mobbing Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, okuldaki çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından mobbing algılarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yapılan analizler neticesinde sınıf öğretmenlerinden kadın olanlar ile meslekte yeni olanların mobbing düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem ile de mobbing düzeyi arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle mobbing ölçeği genel puanına bakıldığında daha az tecrübesi olan öğretmenlerin mobbing düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu hususta mobbinge maruz kalan öğretmenlerin hakları korunmalı ve desteklenmelidir. Okulda mobbingin önlenmesi için eğitimler düzenlenmelidir. Mobbingin cinsiyet, çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi demografik unsurlara göre farklılıklar gösterdiği göz önünde bulundurularak, okullarda bu konuda hassasiyet gösterilmelidir. Öğretmenler, mobbing ile karşılaştıklarında sessiz kalmamalı ve bu durumu ilgili makamlara bildirmelidir.

Anahtar Kelimeler: Mobbing, Mobbing algısı, Sınıf öğretmenleri.

Primary School Teachers' Mobbing Perception

Abstract

The aim of this study is to examine the level of mobbing perceptions of primary school teachers and to determine the differentiation of primary school teachers' perception of mobbing according to the variables of gender, age, marital status, professional seniority, working time at the school and educational status. Survey-descriptive method were used in the research. While the universe of the research is composed of primary school teachersworking in Istanbul Province Bağcılar District, the sample group consists of 245 teachers selected from this universe by the convenience sampling method. In the study, the demographic data form created by the researcher and the "Mobbing Scale" were used. SPSS program was used in the analysis of the data. As a result of the data analysis, it was seen that there was a difference in the mobbing perceptions of the primary school teachersin terms of gender, working time at school and professional seniority variables. As a result of the analyzes made, it was seen that the mobbing levels of female primary school teachersand those who are new to the profession are higher. In addition, it has been observed that there are differences between the duration of working at school and professional seniority and the level of mobbing. In particular, when the general score of the mobbing scale was examined, it was seen that the mobbing levels of the teachers with less experience were higher. In this regard, the rights of teachers exposed to mobbing should be protected and supported. Training

¹ Bu çalışma Esra KULOĞLU'nun Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tezsiz yüksek lisans programında hazırladığı projenin bir bölümünden üretilmiştir.

*Doç.Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, hatice.bayraktar@izu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0458-3405>

** Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, İstanbul Bağcılar Karacaoğlan İlkokulu, esra.kuloglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-3756-0989>

should be organized to prevent mobbing at school. Considering that mobbing varies according to demographic factors such as gender, working hours and professional seniority, sensitivity should be shown in schools regarding this issue. Teachers should not remain silent when they encounter mobbing and should report this situation to the relevant authorities.

Keywords: Mobbing, Mobbing perception, Primary school teachers.

1.Giriş

Öğretmenlik mesleği icra edilen en önemli mesleklerden biridir. Öğretmenler nesillerin eğitiminden, onların yetiştirilmesinden müştereken sorumlu olan ve değerlerin aktarılmasında aracı olan bireylerdir. Öğretmenler birçok işlevde aktiftir ve özellikle çocuklar, ergenler ve genç yetişkinler için örnek ve rol model olma gibi çok önemli bir görevi vardır. Öğretmenlerin görev yaptığı okulların uygun bir öğrenme ve eğitim ortamı yaratması ve aynı zamanda kurum yöneticilerinin öğretmenlerin çalıştıkları kurumda sosyal ve psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri, moral ve motivasyon sağlaması, bireyin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını koruması açısından bir o kadar önemlidir.

Öğretmenler, diğer meslek grupları gibi işyerlerinde mobbinge maruz kalma riski taşımaktadır. Mobbing, sürekli tekrar eden ve kötü niyetli davranışlarla bir kişinin psikolojik olarak taciz edilmesidir. Mobbing, öğretmenlerin iş verimliliğini, motivasyonunu ve genel sağlığını olumsuz etkileyebilir ve hatta mesleki hayatlarını sonlandırabilir. Mobbingin, birçok farklı nedeni olabilir ve özellikle eğitim ortamlarında sıkça görülebilir. Bu nedenle, mobbingin nedenleri, sonuçları ve önlenmesi hakkında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin okulda maruz kaldıkları mobbing ile ilgili algıları incelenmiştir.

Mobbingin nedenleri arasında işyerindeki güç dengeleri, işyeri politikaları, iş arkadaşları arasındaki kişisel anlaşmazlıklar, yönetim tarzı ve diğer faktörler yer alabilir. Mobbingin sonuçları arasında ise öğretmenlerin iş memnuniyetinin düşmesi, psikolojik stres ve depresyon yaşaması, işyerindeki performansın düşmesi ve hatta işten ayrılma gibi sonuçlar bulunabilir. Mobbingin önlenmesi için ise işyerindeki etkili yönetim, açık iletişim, işyeri politikalarının belirlenmesi ve uygulanması gibi önlemler alınabilir. Bu konuda öğretmenlerin ve işyerlerinin farkındalık düzeylerini arttırmak, mobbingin tanımını açıklamak ve mobbingin herhangi bir şekilde kabul edilemez olduğunu vurgulamak da önemlidir.

"Mobbing" terimi 20.yüzyılın sonlarında literatürün bir parçası olmuştur ve zamanla giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Literatürde birçok farklı tanım vardır. Bu tanımlar biraz farklı olsa da temelde benzerlikleri vardır. Zorbalık anlamında kullanılan mobbing terimi, "mob" (İngilizcede mafya, mafya, suç çetesi) veya "to mob" (İngilizcede saldırı, mafya) sözcüklerinden gelmektedir. Öfkeli insan kalabalığı olarak tercüme edilebilecek Latince "mobile vulgus" kelimesinden türetilmesi de mümkündür (Baykal, 2014). Mobbing, sadece temel insan hakları ve özgürlüklerine ilişkin kuralların ihlali değil, aynı zamanda çalışan insanın onurunun, kişilik değerlerinin ve Anayasal çalışma hakkının ihlalini de ifade eden bir kavramdır (Tınaz vd., 2008).

İlk olarak hayvan davranışlarını inceleyen Kontranz Lorenz tarafından 1960'lı yıllarda kullanılan "mobbing"; bireyin iş yerlerinde üstü-astı veya eşitleri tarafından uygulanan ve bireyi iş yaşamından dışlamak amacıyla taciz, rahatsız etme ve yıldırma davranışlarıyla kasıtlı olarak yapılan uzun bir periyotta uygulanan sürekli, sistemli davranışlar bütünüdür ve örgütün bütününde moral, motivasyon, verimlilik, iş tatmini, performansı ve örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilemek suretiyle ciddi ve zararlı etkilere yol açmaktadır (Yılmaz vd., 2008).

Mobbing, işyerinde bir kişinin meslektaşları, üstleri veya astları tarafından zorbalığa uğraması, taciz edilmesi, aşağılanması, dışlanması veya aşağılayıcı iş görevleri verilmesi anlamına gelmektedir.

Bir şeyi mobbing olarak tanımlamak gerekirse, bu sık sık ve tekrar tekrar meydana gelmeli ve uzun bir süreye yayılmalıdır. Eşit güçteki iki tarafın çatışmaya girmesi zorbalık değildir (Ergül, 2009).

Hoffmann (2016), mobbingi, dahil olanların birbirleriyle etkileşimli iletişim halinde olduğu sosyal bir ortamda dinamik bir süreç olarak görmektedir. Mobbingin amacı, karşı tarafı dezavantajlı duruma düşüren bir güç dengesizliği yaratmaktır. Mobbingin etkilerinden biri, dinamik düzenleyici süreçleri ciddi şekilde bozan sosyal streştir.

Mobbing Süreci

Mobbingde ince ve kademeli bir süreç bulunmaktadır. Mobbing aynı zamanda dinamik bir süreçtir. Leymann (1996), mobbing sürecinin tipik olarak nasıl ilerleyebileceğine dair aşamaları da belirlemiştir. Ona göre mobbing sürecinde genellikle geçilen dört aşama vardır. İlk aşama kritik olaylar aşamasıdır. Burada mobbingin tetikleyicisinin genellikle tırmanan bir çatışma olarak görülebileceğini açıklamıştır. İlk aşama kısa sürebilmektedir. İkinci aşamada ise saldırgan eylemler ve damgalamadır. Bu aşamada mobbing eylemleri, normal olarak görülebilecek davranışları da içerebilmektedir. Leymann'a (1996) göre, agresif manipülasyon bu durumlarda kilit bir rol oynamaktadır. Üçüncü aşama personel yönetimi olarak adlandırılmaktadır. Yönetim devreye girince olay resmiyet kazanmaktadır. Önceki damgalama nedeniyle, durum genellikle mağdurun hatası olarak görülmektedir. Ayrıca yönetimin mağdurdan kurtulması da daha kolaydır. Bu aşamada, meslektaşlar ve yönetim, mobbingin gelişimi için açıklamalar aramaktadır. Çevresel faktörlerden çok mağdurun kişilik özellikleri kullanılmaktadır. Dördüncü ve son aşama ise kovmadır. Bu model, mobbing devam ettikçe zorbalığın daha ciddi hale geldiğini göstermektedir. Sonunda, mobbingden etkilenen insanlar kendilerini başa çıkacak için strateji kullanamayacakları çaresiz bir durumda bulmaktadır (Palabiyik, 2018).

Kritik olaylar

Çoğunlukla olayları başlatan unsur bir çatışmadır. Ancak durumu psikolojik tacize çeviren unsurun ne olduğu net bir şekilde bilinmemektedir (Leymann, 1996). Bu süreçte tetikleyici önemli bir olayın yaşanması, bir karmaşanın ortaya çıkması mümkündür. Bu nedenle mobbing bazı zamanlarda artan bir karmaşa halinde ortaya çıkabilmektedir. Bu aşamada durum henüz mobbinge dönüşmemiştir. Ancak sergilenen bu davranışlar, bir süre sonra mobbinge dönüşebilecektir. Bu durumda da kötü davranışlara maruz kalan, bir psikolojik veya bedensel bir gerginlik hissetmeyebilir. Farklı bir deyişle mobbing henüz ortaya çıkmamıştır (Yavuz, 2007).

Saldırgan eylemler

Yalnızca bir kerelik yapılan olumsuz bir hareket sürekli bir yıldırma şeklinde ele alınamayacaktır. Ancak bu psikolojik baskılar ardarda ve düzenli bir şekilde yapıldığında, kişiyi ruhsal olarak etkileyen ve yıldırmanın bir durum ortaya çıktığında psikolojik şiddet etkin olarak görülmeye başlamıştır (Leymann, 1996).

Mobbing sürecinde ortaya çıkan davranışların hepsinin, kişiyi iş ortamından uzaklaştırma amacıyla ortaya çıkan taciz girişimleri olduğu söylenemeyecektir. Buna rağmen, mobbing barındıran davranışlar, sürekli ve uzun süreli kasıtlı bir amaçla devam ederse; rutin iletişimde görülen davranışlar olarak görülebilecektir. Böylece mobbing içeren davranışlar bir süre sonra değişerek kişiyi yalnızlaştırarak, cezalandırma şeklinde saldırgan davranışlara dönebilmektedir. Psikolojik şiddet davranışları ve psikolojik tacizler mobbing unsurlarının etkinleştiğini belirtmektedir (Tınaz, 2011).

Personel Yönetimi

Daha önceki meselelerde konuyla meşgul olmayan yönetim olaylar bu aşamaya geldiğinde dâhil olmaktadır. Ancak şu ana dek etiketlenmiş ve etkilenmemiş diğer personelin çoğu tarafından

farklı, hatalı, psikolojik sorunları varmış gibi yaftalanmış kişiyi yönetimin de sorunlu görmesi olasıdır. Genellikle yönetim güçlü kalanın yanında olmaktadır. Durumu da olumsuz yönünden ele almaktadır. Bu da vaziyeti daha karmaşık hale getirmektedir (Leymann, 1996).

İşine son verilme

İşten kovulmasının ardından kişiye itimat edilmemesi, farklı bir ifadeyle bireyin iş hayatından kovulmasına sebep olan olayları engellemekle alakalı uğraşılmaması sonucunda, kişinin hissettiği korku ve psikosomatik rahatsızlıklar sürecektir. Zamanla bu durumun artış göstermesi de mümkündür. Psikolojik baskı sonucunda işten kovulan bireydeki etki travma sonrası stres bozukluğuna neden olabilecektir (Altuntaş, 2010).

Mobbing Çeşitleri

Yatay Mobbing

Bireysel grup üyelerinin kıskançlık, korku ve/veya sapkın davranışları, kadınlara ve engellilere karşı ayrımcılık, sapkın değerlerin reddi ve/veya yabancılara karşı nefret gibi, çalışanları zorbalığa teşvik edebilmektedir.

Leymann'a göre meslektaşlar arasında zorbalığın farklı nedenleri vardır (Leymann, 1993). Bunlar aşağıda gibi sıralanabilecektir;

- Saldırıları kişisel düşmanlığa dayanabilmektedir.
- İş durumundan memnuniyetsizlik olabilmektedir.
- Grubun bir üyesi, çoğunluğun taleplerine uymaya zorlanabilmektedir.
- Farklı ırk, din, engellilik vb. özelliklere sahip grup üyeleri alay veya eğlence amaçlı olarak zorbalığa uğrayabilmektedir.

Sıralanan tüm mobbing nedenleri, mobbingin özel nedenlerle meslektaşlar arasında da meydana geldiğini göstermektedir. Bununla birlikte, mobbingin nedenleri işin örgütsel düzeyinde bulunabilmektedir. Leymann'a (1993) göre mobbingin ana nedenleri işin organizasyonunda, iş görevlerinin tasarımında ve işteki strese yatmaktadır. Ancak pek çok araştırmacı için Leymann'ın nedenlerini analiz ederken mobbingden etkilenenlerin kişisel etkilerini nasıl göz ardı edebildiği anlaşılamamaktadır.

Hiyerarşik düzeye bağlı olarak, mobbing saldırıları yatay düzeyde farklı biçimler almaktadır. Daha düşük seviyelerde, saldırı noktalarının olmaması nedeniyle bir meslektaşın esas olarak özel hayatı veya kişiliği saldırıya uğrarken, daha yüksek seviyelerdeki zorbalık saldırıları, iş arkadaşının kişiliğinden öte işin kalitesine yöneliktir (Leymann, 1993).

Dikey Mobbing

Dikey olarak, zorbalık iki türe ayrılmaktadır. Bunlar; astların üstlerine karşı suistimalleri ve üstlerin astlarına karşı suistimalleridir. Her iki istismar türü de aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

Üstler çevre iletişim eksiklikleri gösterdiğinde astları tarafından sistematik psikolojik saldırıların kurbanı olabilmektedir. Çok katı kurallara ve otoriter idarecileri sahip örgütlerde, astların üstlere mobbing yapma riski özellikle yüksektir. Bu gibi durumlarda mobbing, tek bir üste yönelik toplu, sistematik saldırılar zinciri olarak kendini göstermektedir. Ancak tam tersine, astlardan yalnızca düşük taleplerde bulunan ve "zayıf" kurumlar haline gelen örgütlerde de aynı sorun ortaya çıkmaktadır.

Leymann'a göre saldırıların iki nedeni olabilmektedir. Bunlardan birincisi; bir çalışma grubunun üyeleri, idareci tarafından yeni bir denetçinin işe alınmasına veya atanmasına itiraz edebilecektir. Yeni bir yönetici işe alındığında, örgüt hiyerarşisinde genellikle idareciye karşı değil,

yeni üste yönelik gerilim ve mobbing ortaya çıkabilmektedir. İkincisi ise bir çalışma grubunun üyelerinin, üstlerinin haksız, aşağılayıcı veya otoriter davranışlarına karşı kendilerini savunmalarıdır (Brinkmann, 1995).

Mobbingin Nedenleri

Pikas (1975) davranışın mobbing olarak adlandırılabilmesi için bazı kriterler sıralamıştır. Bir veya belirli bir gruba karşı, iki veya daha fazla kişinin birbiriyle etkileşime girerek olumsuz bir faaliyette bulunması bunlardan biridir. Faillerin birbirlerinin davranışlarını pekiştirmesi ve çoğu zaman mantıksız hedefleri olması da bunlardan biridir. Bazı zorbalarda mağdurlara yönelik saldırıların başka bir amaç gütmeyeceği, sadece taciz nedeniyle gerçekleştiği durumlar da söz konusudur.

Smith ve Madsen (1999), mobbingin kişisel özellikleri üzerine yaptığı çalışmada 15 yaşından itibaren kişinin güç kazanması ve kendine olan güvenini artırmasının nedenleri açıklanmıştır. Buna göre arzu edilen bir hedefe ulaşmanın küresel kategorisi veya sosyal nedenlerle mobbing gibi, statü ve saygı kazanmak, yaşla birlikte daha görünür olmaktadır. Mağduru sevmeme gerekçesi ise yaşla birlikte azalmaktadır.

Mobbingin, can sıkıntısı, kişisel üstünlük duygusu veya sadece başkalarına zorbalık yapmaktan zevk alma olasılığını içeren yüzeysel hali, 15-16 yaşındakilerde diğer gruplardan daha sık görülmektedir. Aynı şekilde bu yaş grubundaki öğrenciler de mağdurların farklı doğasını mobbinge sebep olarak göstermişlerdir. Bu, gençlerin akran grupları ile artan aidiyet ve uyum ihtiyacı ile ilgili olabilmektedir. Fiziksel anormalliklerin (obezite, gözlük takma, lehçe konuşma) mağduriyet nedeni olduğu öğrenciler arasında yaygın bir açıklamadır, ancak desteklenemeyen bir hipotezdir. Erkeklerde, fiziksel güç tek başına kurban seçiminde dışsal bir sapma olarak rol oynayabilmektedir (Uhl, 2011).

Mağdurlar ve failler, farklı kişilik kalıpları açısından temelde farklılık göstermektedir. Fail ve mağdurlar için ilgili role özgü özellikler şu şekilde sıralanabilecektir. Tipik kurban, diğer kişilere göre daha korkulu ve güvensizdir, genellikle çok dikkatli, sessiz ve sakindir. Olumsuz deneyimleri kendi benlik imajlarına atfetmekten kaynaklanan olumsuz bir benlik imajlarına sahiptirler ve buldukları ortamda dışlanmış ve yalnızdırlar (Demirbulat, 2012).

Mobbing, kişinin kendi kışkırtıcı davranışına bir tepki olarak değerlendirilemez, çünkü kurbanlar genellikle kendileri herhangi bir saldırganlık göstermezler, en azından proaktif olarak göstermemektedirler (fail olan kurbanlar hariç). Sonuç olarak, potansiyel bir kurban rolü için belirleyici olarak değerlendirilmesi gereken esas şey fiziksel veya psikolojik eğilimler değil, daha çok sınıfın sosyal yapısındaki karakteristik taşıyıcıların görece konumudur (Schäfer vd., 2004). Bu zayıf konum, faillerin tekrarlanan saldırılarıyla kademeli olarak dengelenmektedir.

Failler, kendilerini kazananlar arasında sayma eğiliminde olsalar da çevrelerini kazananlar ve kaybedenler olarak ayırmaktadırlar. Saldırganlık ile ilgili araştırmalar uzun bir süre, faillerin yetersiz sosyal becerilere sahip oldukları varsayımına dayandırılmıştır. Bu da onların kayıtsız eylem seçenekleri ve sosyal algılama becerileriyle ifade edilmektedir. Dolayısıyla perspektif alma yeteneğinin azalmasına yol açmaktadır. Faillerin sosyo-bilişsel yetenekleri açısından arkadaşlarından üstün olma eğiliminde oldukları görülmektedir (Yılmaz vd., 2008).

Mobbingin Sonuçları ve Mobbing ile Baş Etmenin Yöntemleri

Herhangi biri özellikle de küçük yaşlarda kendini bu tür bir zorbalığa maruz kalmış bulabilmekte ve bunun daha sonraki yaşamlarında geniş kapsamlı sonuçları olabilmektedir. Mağdurlar bazen yıllarca içinde buldukları durumdan kaçamadıkları için (Salmivalli vd., 1998), bunun etkilenenler için olumsuz sonuçlar doğurması şaşırtıcı değildir. Hawker ve Boulton'a (2000) göre mobbingin sonuçları arasında depresyon, düşük benlik saygısı ve kaygı ile ilişkiler vardır. Baş ağrısı

ve mide ağrıları, uykusuzluk, kabuslar ve anksiyete atakları gibi stres semptomlarının yanı sıra konsantrasyon ve öğrenme güçlükleri de ortaya çıkabilmektedir. Bazı durumlarda, zorbalık kurbanların intiharına bile yol açabilmektedir. Ayrıca kişilerarası ilişkilerdeki sorunlar gibi uzun vadeli bir sonuçları da olabilecektir. Failler için zorbalık, genel bir antisosyal davranış gelişimine yol açabilmektedir. Olweus (1991), yalnızca ilkokulda suçlu olarak nitelendirilen erkek çocukların %60'ının 24 yaşına dek en az bir suç işlemiş olduğunu belirlemişlerdir.

Mobbingin sonuçları sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda organizasyonel düzeyde de etkileri olabilir. Çalışanlar arasındaki güven ve iş birliği azalabilir, çalışma verimliliği düşebilir ve çalışanların işten ayrılma eğilimi artabilir. Ayrıca, mobbingin özellikle çocukluk ve gençlik dönemlerinde karşılaşılan bir sorun olduğunu belirtmek önemlidir. Okulda ya da gençlik gruplarında yapılan zorbalık, çocukların gelişimini etkileyebilir ve okulda başarısızlık, derslere katılmama, okuldan uzaklaşma gibi sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, okullar ve aileler, çocukların bu tür davranışlardan korunmasına yönelik çözümler üretmek zorundadır. Sonuç olarak, mobbingin sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda organizasyonel ve toplumsal düzeyde de önemli sonuçları olabilir.

Mobbingle baş etme yöntemlerinin ne kadar etkili olduğu, mobbinge maruz kalan ve uygulayanların kişilik unsurlarına, örgüt yapısına, hukuk kurallarına ve mobbingin hangi seviyede olduğuna göre değişmektedir.

Tutar (2004) mobbingle kişisel bir şekilde baş etmenin üç yolunun olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- Mobbingin idare edilebilir bir problem olarak ele alarak mobbinge karşı hoş görülü olma
- Mobbingle mücadele etme
- Mobbingden kaçınma

Mobbinge karşı hoşgörülü olma, mobbingin yinelenme aralığı ya da şiddetine göre farklılık göstermektedir. Mobbing düzenli bir şekilde sürmekte ve şiddetinde yükseliş oluyorsa, mobbinge hoş görülü olma doğru yol değildir (Tutar, 2004).

Mücadele etme halinde, maruz kalan saldırgan gibi davranmamaya özen göstermelidir. Mobbingle mücadelede saldırgan gibi olmamak, maruz kalanı mobbingi uygulayan kişi karşısında zayıf gösterecektir. Maruz kalan, aşırı olmayan tepkilerle, ahlaki prensiplere ve yasalara uygun bir şekilde, mobbing yapanla mücadele etmelidir. Bu yolun tercih edilmesi halinde maruz kalan kişi bu esnada sosyal destek de elde etmeye çalışmalıdır (Tutar, 2004).

Mobbinge karşı mücadele etmek, uzun bir süreç olabilir ve sonuç almak zaman alabilir. Bu nedenle, maruz kalan kişinin sabırlı olması ve kararlılığını koruması önemlidir. Ancak, iş yeri ortamında mobbingin önlenmesi için işverenlerin de sorumlulukları vardır. İşverenler, çalışanların mobbinge maruz kalmasını engellemek için gerekli tedbirleri almalı ve mobbingi yapan kişileri disipline etmelidir.

Mobbingle baş etmenin üçüncü yolu olan kaçınma, yalnızca güçler arasında fazla farklılığın olması halinde pek de arzu edilmeyen seçilen bir tercih olarak görülmelidir. Çünkü maruz kalanın kaçması durumunda mobbing uygulayan kişi bu durumdan cesaretlenebilecektir (Beşoğul, 2014).

Sonuç olarak, mobbing, iş yeri ortamında ciddi bir sorun olarak görülmektedir ve mobbinge karşı mücadele etmek, maruz kalan kişinin ve iş yeri ortamının sağlığı açısından önemlidir. Mobbinge karşı mücadele etmek için doğru bir plan yapmak, ahlaki prensiplere ve yasalara uygun bir şekilde hareket etmek ve sabırlı olmak önemlidir.

Okullarda Öğretmenlere Yönelik Yıldırma (Mobbing) Davranışları

Mobbing, tüm örgütlerde negatif etkilere neden olmaktadır. Eğitim-öğretim kurumlarında da mobbingin farklı türleri görülmektedir. Altunay vd.'ne (2014) göre, öğretmenlerin yaşadığı mobbing farklı örgütsel yapılarla yaşanan mobbing durumlarına benzemektedir. Bu tavırlar, iletişime mâni olma, kişilerin saygınlığına zarar verme, mesleki statüsüne dair saldırılar, bireyin psikolojik, bedensel iyi oluşuna ve hayat standartlarını düşürmeye dair saldırılar şeklinde sıralanabilecektir.

Öğretmenlerin yaşadığı mobbing farklı sebeplerle meydana gelebilmektedir. Bilhassa öğretmenin tecrübe eksikliği sınıf hâkimiyetinde problemlerle karşılaşmasına ve mobbing yaşamasına neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalar, eğitim kurumlarında idareciden öğretmene, öğretmenler arasında ve veliden öğretmene mobbing yapıldığını göstermektedir. İdarecilerin öğretmenlere yaptığı mobbing ile ilgili araştırmalara bakıldığında, gözdağı, paylama, görmezden gelme, özlük haklarının ihlal etme, iş yükünü arttırma, haksız görev dağılımı, ödülde adaletsizlik, tutarsızlık, görev yeri ve görevde değişiklik gibi mobbing yaşayabilmektedirler (Çelebi & Taşçı Kaya, 2014).

Mobbing, eğitim kurumlarında özellikle öğretmenler arasında sıkça yaşanan bir problem haline gelmiştir. Mobbingin sebepleri arasında tecrübe eksikliği, sınıf hakimiyeti sorunları ve kişisel çekişmeler sayılabilecektir. Öğretmenlerin mobbinge maruz kalması, eğitim öğretim sürecinde olumsuz etkilere neden olabilmekte ve öğretmenlerin iş performansını düşürebilmektedir. Mobbing, idarecilerin öğretmenlere yaptığı gözdağı, paylama ve özlük haklarının ihlal edilmesi gibi davranışlarla da kendini göstermektedir. Öğretmenlerin meslektaşları arasında da mobbing sıkça yaşanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin dışlanması, muhatap alınmaması, kıskançlık ve arkadan konuşma gibi davranışlarla kendini göstermektedir.

Günümüzde mobbing, tüm işyerlerinde giderek yaygınlaşan bir duruma dönüşmüştür. Mobbing, ister büyük organizasyonlarda olsun isterse de ufak etkinliklerde olsun yaşanabilen zihinsel bir şiddettir (Leymann, 1993). Bu sosyal patoloji, hem mağdurların hem de tüm organizasyonun işleyişinde olumsuz sonuçlara yol açarak yaşamın diğer alanlarına da sirayet eden bir durumdur (Sperry, 2009). Mobbing, öğretmenlerin mesleklerine, kişiliklerine ve sosyal hayatlarına zarar vererek, iş verimliliğini ve iş memnuniyetini azaltabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki performansını düşürerek öğrencilerin eğitimine de olumsuz etki edebilir.

Mobbinge maruz kalan öğretmenlerin psikolojik sağlığı, mesleki performansı ve öğrencilerin eğitimi için alınacak önlemler, okul yönetimleri ve ilgili tüm paydaşlar tarafından ciddi bir şekilde ele alınmalıdır. Bu süreçte, öğretmenlerin mobbinge maruz kalmamaları için farkındalık çalışmaları yapılması, okul içi iletişimin düzenlenmesi, yönetim anlayışının yeniden yapılandırılması gibi önlemler alınabilir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Tınaz (2006) tarafından yapılan “işyerinde psikolojik taciz mobbing”; Cemaloğlu ve Okçu (2012) tarafından yapılan “ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki”; Güngör ve Potuk (2018) tarafından yapılan “öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki”; Uğurlu vd., (2012) tarafından yapılan “ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri”; Koç ve Bulut (2009) tarafından yapılan “ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi”; Emiroğlu (2017) tarafından yapılan “rehber öğretmenlerin algıladığı yıldırma davranışlarının incelenmesi”; Ocak (2008) tarafından yapılan “öğretmenlerin duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları (Edirne ili örneği)”; Cengiz (2010) tarafından yapılan “ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenleri yıldırma (mobbing) düzeyine etkisi”; Cemaloğlu ve Kılınç (2012) tarafından yapılan “ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin

algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki”; Durusu ve Cemaloğlu (2019) tarafından yapılan “öğretmenlerin yıldırma yaşama, işyeri arkadaşlık algısı ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki”; Gülenç (2019) tarafından yapılan “temel eğitim ve orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri ile örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bunların bazı değişkenlere göre incelenmesi”; Bölükbaşı (2015) tarafından yapılan “ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik taciz (mobbing)’e ilişkin algıları (Güngören-İstanbul örneği)”; Cansever (2017) tarafından yapılan “mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisi Gebze'deki ortaokul öğretmenleri üzerinde bir uygulama” başlıklı çalışmalara rastlanmıştır. Fakat sınıf öğretmenlerinin mobbing algısının detaylı incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda yapılan mevcut çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mobbing algılarının ne düzeyde olduğunu incelemek ve sınıf öğretmenlerinin mobbing algısının cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunu belirlemektir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin mobbing düzeyleri demografik unsurları kapsamında ele alınmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama ve betimleyici yöntem tercih edilmiştir. İlişkisel tarama yöntemi iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesi için kullanılmaktadır (Karasar, 2013). Betimleyici araştırmalar ise konu veya çalışmaların betimlemesini, tasvirini sağlayan yöntemlerdir (Toplu, 2012).

2.2. Araştırma Süreci

Önce konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve alandaki boşluğu giderecek araştırma konusu seçilmiştir. İlgili araştırmalar okunup derlenerek literatür yazılmıştır. Araştırma modeli belirlenmiştir. Araştırma yapılacak örneklem belirlenmiş ve veri toplama aracına karar verilmiştir. Ölçeğin uygulanması için İl Millî Eğitim uygulama izni ve etik kurul izni alınmıştır. İlgili örneklem grubunda 2022-2023 bahar döneminde ölçekler sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiş ve bu doğrultuda verilerin analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular elde edilmiştir. Önceki araştırma sonuçları ile benzerlik ve farklılıklara değinerek tartışma yazılmış ve bulgulara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

2.3.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul İli Bağcılar İlçesi’nde çalışmakta olan sınıf öğretmenleri oluştururken örneklem grubu ise bu evrenden seçilen uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 245 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Bu yöntem katılımcılara ulaşmanın daha kolay olduğu bir yöntem olduğu için tercih edilmiştir. Bu sayede araştırmacı yakınındaki, basit bir şekilde erişebildiği kişileri dahil edebilmektedir (Baştürk & Taştepe, 2013). Uygun örnekleme yönteminin kullanılması araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıda tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	102	41,6
	Kadın	143	58,4
Yaş	25 ve altı	12	4,9
	26-35	92	37,6
	36-45	111	45,3
	46-55	24	9,8
	55 ve üzeri	6	2,4
Medeni Durum	Evli	167	68,2
	Bekar	78	31,8
Okulda Çalışma Süresi	3 yıl ve aşağısı	97	39,6
	3-5 yıl arası	43	17,6
	6-10 yıl arası	55	22,4
	11-15 yıl arası	31	12,7
	15 yıl ve üzeri	19	7,8
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	43	17,6
	6-10 yıl	42	17,1
	11-20 yıl	125	51,0
	21 ve üzeri	35	14,3
Eğitim Düzeyi	Lisans	214	87,3
	Yüksek Lisans ve Üstü	31	12,7

Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine bakıldığında 102'sinin erkek 143'ü kadındır. 12 katılımcı 25 yaş ve altındayken, 92'si 25-35, 111'i 36-45, 24'ü 46-55 yaşları arasındadır. 6'sı ise 55 yaş ve üzerindedir. Medeni durum değişkenine bakıldığında da Sınıf öğretmenlerinin 167'si evli, 78'i bekârdır. Sınıf öğretmenlerinden 97'si okulunda 3 yıl ve daha aşağı süredir çalışırken, 43'ü 2-5 yıl, 55'i 6-10 yıl, 31', 11-15 yıl arası süredir okulda çalışmaktadır. 19'u ise 15 yıl ve üzeri süredir okulda çalışmaktadır. Ayrıca Sınıf öğretmenlerinin 43'ünün 5 yıl ve aşağı, 42'si 6-10 yıl, 125'i 11-20 yıl ve 35'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinden 214'ü lisans mezunuyken 31'i ise yüksek lisans ve üzeri eğitim düzeyinden mezundur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan demografik veri formu ve Laleoğlu & Özmete (2013) tarafından geliştirilen "Mobbing Ölçeği" kullanılmıştır. Demografik veri formunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, bulunduğu okulda çalışma süresi, mesleki deneyim ve eğitim durumu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Mobbing ölçeği ise Laleoğlu & Özmete (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 38 madde ve faktör analizi sonucuna göre 5 alt boyuttan (iş arkadaşları ile ilişkiler, tehdit ve taciz, iş ve kariyer ile ilgili engellemeler, özel yaşama müdahale, işe bağlılık) oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. İş arkadaşları ile ilişkiler faktörü için hesaplanan alpha değeri 0.961, açıklanan varyans ise % 20.946'dır. Tehdit ve taciz faktörü için alpha değeri 0.904, açıklanan varyans ise % 12.317'dir. İş ve kariyer ile ilgili engellemeler faktörü için alpha değeri 0.902, açıklanan varyansı ise % 11.072'dir. Özel yaşama müdahale alpha değeri 0.867, açıklanan varyansı ise % 73.149'dur. İşe bağlılık faktörünün alpha değeri 0.931, açıklanan varyansı ise % 5.088'dir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren toplam iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha değeri ise 0,948'dir. Açıklanan toplam varyans değeri ise 73,149 olarak hesaplanmıştır (Laleoğlu & Özmete, 2013).

2.5. Verilerin Analizi

Analizlere başlanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık (Skewness-Kurtosis) derecesi +2.00 ile -2.00 arasında olması gerekmektedir (George & Mallery, 2010). Normallik testi sonucunda ölçeğin genel toplam puanında ve okula karşı olumsuz tutum ile çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutlarında verilerin normal dağılımdan

uzak olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu değişkenlerin analizinde nonparametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Parametrik analiz olarak frekans analizi, Independent Sample t Test ve Anova testi kullanılmıştır. Nonparametrik analizlerde ise Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Verilerin dağılımını gösteren normallik analizi sonuçları

Boyut	Çarpıklık	Basıklık
İş arkadaşları ve ilişkiler boyutu	1,791	4,835
Tehdit ve taciz boyutu	2,265	5,028
İş ve kariyer ile ilgili engellemeler	,973	,500
İşe bağlılık	1,284	1,779
Özel yaşama müdahale	2,158	5,121
Genel	1,281	1,886

Tablo 2’de görüldüğü üzere mobbing ölçeğinin “İş arkadaşları ve ilişkiler boyutu”, “Tehdit ve taciz boyutu” ve “Özel yaşama müdahale” alt boyutlarında veriler normal dağılım göstermemektedir. Diğer boyutlarda ise verilerin normal kabul edilebilecek aralıklarda olduğu görülmektedir.

2.6.Araştırma Etiği

Çalışmanın araştırma ve anket uygulama süreçlerinde etik kurallara uyulmuş olup çalışma sürecinde alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Çalışma sürecinde yararlanılan kaynaklar, kaynak gösterme yöntemlerine uygun şekilde gösterilmiştir. Araştırmaya ilişkin izinler İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan alınan 27.01.2023 tarih ve 2023/01 sayılı etik onay belgesiyle alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Tablo 3. Cinsiyete ilişkin normal dağılım göstermeyen bulgular

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama Sırası	Mann-Whitney U	Z	p
İş Arkadaşları ve İlişkiler	Erkek	102	126,97	6888,500	-,742	,458
	Kadın	143	120,17			
Tehdit ve Taciz	Erkek	102	132,54	6320,000	-2,138	,033
	Kadın	143	116,20			
Özel Yaşama Müdahale	Erkek	102	127,56	6828,000	-1,021	,307
	Kadın	143	119,75			

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile iş arkadaşları ve ilişkiler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=0,458$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile özel yaşama müdahale alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,307$; $p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile tehdit ve taciz alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0,033$; $p<0,05$). Kadınların erkeklerden daha düşük puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyete ilişkin normal dağılım gösteren bulgular

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	t	sd	p
İş ve Kariyer ile İlgili Engellemeler	Erkek	102	19,1176	2,566	243	,011
	Kadın	143	16,9790			
İşe Bağlılık	Erkek	102	3,5196	-,124	243	,902
	Kadın	143	3,5455			
Mobbing Ölçeği Genel	Erkek	102	60,1569	1,563	243	,119
	Kadın	143	56,5664			

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,011$; $p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinden kadın olanların erkek olanlara nazaran daha az puan aldıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile işe bağlılık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,902$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile mobbing ölçeği genel puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,119$; $p>0,05$).

3.3.Yaş Değişkenine Ait Bulgular

Tablo 5. Yaşa ilişkin normal dağılım göstermeyen bulgular

Alt Boyut	Yaş	N	Ortalama Sırası	Kruskal-Wallis H	sd	p
İş arkadaşları ve ilişkiler	25 ve altı	12	132,75	2,230	4	,694
	26-35	92	126,72			
	36-45	111	116,31			
	46-55	24	135,46			
	55 ve üzeri	6	120,42			
Tehdit ve taciz	25 ve altı	12	104,83	3,061	4	,548
	26-35	92	123,90			
	36-45	111	120,55			
	46-55	24	138,46			
	55 ve üzeri	6	129,00			
Özel yaşama müdahale	25 ve altı	12	115,63	2,209	4	,697
	26-35	92	123,36			
	36-45	111	120,04			
	46-55	24	132,67			
	55 ve üzeri	6	148,25			

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile iş arkadaşları ve ilişkiler alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,694$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile tehdit ve taciz alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,548$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile özel yaşama müdahale alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,697$; $p>0,05$).

Tablo 6. Yaşa ilişkin normal dağılım gösteren bulgular

Alt Boyut	Yaş	N	Ortalama	sd	F	p
İş ile ilgili engellemeler	25 ve altı	12	17,0833	4	1,489	,206
	26-35	92	18,5435			
	36-45	111	17,3243			
	46-55	24	16,9583			
	55 ve üzeri	6	22,8333			
	Toplam	245	17,8694			
İşe bağlılık	25 ve altı	12	4,1667	4	1,128	,344
	26-35	92	3,3152			
	36-45	111	3,6396			
	46-55	24	3,6667			
	55 ve üzeri	6	3,1667			
	Toplam	245	3,5347			
Mobbing ölçeği	25 ve altı	12	56,6667	4	,682	,605
	26-35	92	58,9891			
	36-45	111	56,4775			

46-55	24	60,7083
55 ve üzeri	6	65,3333
Toplam	245	58,0612

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile iş ile ilgili engellemeler alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,206$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile işe bağlılık alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,344$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile mobbing ölçeği puanları alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,605$; $p>0,05$).

3.4. Medeni Durum Değişkenine Ait Bulgular

Tablo 7. Medeni duruma ilişkin normal dağılım göstermeyen bulgular

Alt Boyut	Medeni Durum	N	Ortalama Sırası	Mann-Whitney U	Z	p
İş Arkadaşları ve İlişkiler	Evli	167	121,31	6230,000	-,549	,583
	Bekar	78	126,63			
Tehdit ve Taciz	Evli	167	123,91	6360,500	-,355	,723
	Bekar	78	121,04			
Özel Yaşama Müdahale	Evli	167	120,77	6141,000	-,864	,388
	Bekar	78	127,77			

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile iş arkadaşları ve ilişkiler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,583$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile tehdit ve taciz alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,723$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile özel yaşama müdahale alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,388$; $p>0,05$).

Tablo 8. Medeni duruma ilişkin normal dağılım gösteren bulgular

Alt Boyut	Medeni Durum	N	Ortalama	t	sd	p
İş ve Kariyer ile İlgili Engellemeler	Evli	167	17,4910	-1,335	243	,183
	Bekar	78	18,6795			
İşe Bağlılık	Evli	167	3,5269	-,110	243	,913
	Bekar	78	3,5513			
Mobbing Ölçeği Genel	Evli	167	57,6587	-,518	243	,605
	Bekar	78	58,9231			

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,183$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile işe bağlılık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,913$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile mobbing ölçeği genel puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,605$; $p>0,05$).

3.5. Okulda Çalışma Süresine Ait Bulgular

Tablo 9. Okulda Çalışma Süresine İlişkin Normal Dağılım Göstermeyen Bulgular

Alt boyut	Okulda Çalışma Süresi	N	Ortalama Sırası	Kruskal-Wallis H	sd	p
İş arkadaşları ve ilişkiler	3 yıl ve aşağısı	97	115,75	13,677	4	,008
	3-5 yıl arası	43	149,81			
	6-10 yıl arası	55	108,64			
	11-15 yıl arası	31	144,94			
	15 yıl ve üzeri	19	105,11			
Tehdit ve taciz	3 yıl ve aşağısı	97	115,27	15,659	4	,004

	3-5 yıl arası	43	143,58			
	6-10 yıl arası	55	109,11			
	11-15 yıl arası	31	147,68			
	15 yıl ve üzeri	19	115,82			
Özel yaşama müdahale	3 yıl ve aşağısı	97	113,49			
	3-5 yıl arası	43	132,26			
	6-10 yıl arası	55	120,77	6,408	4	,171
	11-15 yıl arası	31	139,87			
	15 yıl ve üzeri	19	129,50			

Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile iş arkadaşları ve ilişkiler alt boyutu puanları arasında bir fark bulunmaktadır ($p=0,008$; $p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 3-5 yıl arası zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 15 yıl ve üzeri olanlar almıştır. Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile tehdit ve taciz alt boyutu puanları arasında bir fark bulunmaktadır ($p=0,004$; $p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 11-15 yıl arası zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 6-10 yıl arası olanlar almıştır. Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile özel yaşama müdahale alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,171$; $p>0,05$).

Tablo 10. Okulda çalışma süresine ilişkin normal dağılım gösteren bulgular

Alt Boyut	Okulda çalışma süresi	N	Ortalama	sd	F	p
İş ve kariyer ile ilgili engellemeler	3 yıl ve aşağısı	97	17,0825			
	3-5 yıl arası	43	19,8140			
	6-10 yıl arası	55	16,9636	4	2,984	,020
	11-15 yıl arası	31	20,2258			
	15 yıl ve üzeri	19	16,2632			
	Toplam	245	17,8694			
İşe bağlılık	3 yıl ve aşağısı	97	3,3711			
	3-5 yıl arası	43	3,8605			
	6-10 yıl arası	55	3,4909	4	,921	,452
	11-15 yıl arası	31	3,7742			
	15 yıl ve üzeri	19	3,3684			
	Toplam	245	3,5347			
Mobbing ölçeği	3 yıl ve aşağısı	97	55,9485			
	3-5 yıl arası	43	64,5581			
	6-10 yıl arası	55	54,3091	4	4,055	,003
	11-15 yıl arası	31	65,0000			
	15 yıl ve üzeri	19	53,6842			
	Toplam	245	58,0612			

Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu puanları arasında bir fark bulunmaktadır ($p=0,020$; $p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 11-15 yıl arası olanlar alırken en düşük puan ise 6-10 yıl arası olanlar almıştır. Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile işe bağlılık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,452$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile mobbing ölçeği genel puanları arasında bir fark bulunmaktadır ($p=0,003$; $p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı

okulda çalışma süreleri 3-5 yıl arası zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 15 yıl ve üzeri olanlar almıştır.

3.6.Mesleki Kıdeme Ait Bulgular

Tablo 11. Mesleki kıdeme ilişkin normal dağılım göstermeyen bulgular

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	Ortalama Sırası	Kruskal-Wallis H	sd	p
İş arkadaşları ve ilişkiler	5 yıl ve altı	43	155,81	15,615	3	,001
	6-10 yıl	42	112,15			
	11-20 yıl	125	110,95			
	21 ve üzeri	35	138,73			
Tehdit ve taciz	5 yıl ve altı	43	129,29	5,428	3	,143
	6-10 yıl	42	117,99			
	11-20 yıl	125	117,32			
	21 ve üzeri	35	141,59			
Özel yaşama müdahale	5 yıl ve altı	43	128,03	1,686	3	,640
	6-10 yıl	42	116,61			
	11-20 yıl	125	121,01			
	21 ve üzeri	35	131,59			

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile iş arkadaşları ve ilişkiler alt boyutu puanları arasında bir fark bulunmaktadır ($p=0,001$; $p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı 5 yıl ve altı mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 11-20 yıl olanlar almıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile tehdit ve taciz alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,143$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile özel yaşama müdahale alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,640$; $p>0,05$).

Tablo 12. Mesleki kıdeme ilişkin normal dağılım gösteren bulgular

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	sd	F	p
İş ve kariyer ile ilgili engellemeler	5 yıl ve altı	43	19,3256	3	1,067	,364
	6-10 yıl	42	17,7857			
	11-20 yıl	125	17,3040			
	21 ve üzeri	35	18,2000			
	Toplam	245	17,8694			
İşe bağlılık	5 yıl ve altı	43	3,7209	3	,807	,491
	6-10 yıl	42	3,2143			
	11-20 yıl	125	3,5920			
	21 ve üzeri	35	3,4857			
	Toplam	245	3,5347			
Mobbing ölçeği	5 yıl ve altı	43	64,2326	3	3,360	,019
	6-10 yıl	42	55,8810			
	11-20 yıl	125	55,6080			
	21 ve üzeri	35	61,8571			
	Toplam	245	58,0612			

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,364$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile işe bağlılık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,491$; $p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile mobbing ölçeği genel puanları arasında bir fark vardır ($p=0,019$; $p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı 5 yıl ve altı mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 11-20 yıl olanlar almıştır.

3.7. Eğitim Düzeyine Ait Bulgular

Tablo 13. Eğitim düzeyine ilişkin normal dağılım göstermeyen bulgular

Alt boyut	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sırası	Mann-Whitney U	Z	p
İş Arkadaşları ve İlişkiler	Lisans	214	122,74	3260,500	-,154	,878
	Yüksek Lisans ve Üstü	31	124,82			
İş Tehdit ve Taciz	Lisans	214	122,62	3235,500	-,266	,791
	Yüksek Lisans ve Üstü	31	125,63			
Özel Yaşama Müdahale	Lisans	214	124,27	3045,500	-,884	,377
	Yüksek Lisans ve Üstü	31	114,24			

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile iş arkadaşları ve ilişkiler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,878$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile tehdit ve taciz alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,791$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile özel yaşama müdahale alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,377$; $p>0,05$).

Tablo 14. Eğitim düzeyine ilişkin normal dağılım gösteren bulgular

Alt boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	t	sd	p
İş ve Kariyer ile İlgili Engellemeler	Lisans	214	17,7804	-,562	243	,575
	Yüksek Lisans ve Üstü	31	18,4839			
İşe Bağlılık	Lisans	214	3,4953	-1,005	243	,316
	Yüksek Lisans ve Üstü	31	3,8065			
Mobbing Ölçeği Genel	Lisans	214	58,0093	-,120	243	,905
	Yüksek Lisans ve Üstü	31	58,4194			

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,575$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile işe bağlılık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,316$; $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile mobbing ölçeği genel puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,905$; $p>0,05$).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin mobbing düzeylerinin incelendiği bu çalışmada özellikle mobbing algısının demografik unsurlara göre nasıl farklılık gösterdiği ele alınmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, okuldaki çalışma süresi ve mesleki kıdem açısından mobbing algılarında farklılık olduğu görülmüştür. Finlandiya’da Perkiö-Mäkelä vd. (2009) tarafından yapılmış araştırmalarda kadınların *mobbinge* maruz kalma oranı, erkeklere kıyasla yüksek olduğu tespit edilmiştir (Salin, 2018). ÇSBG’ye bağlı Çalışma ve Sosyal Güvenlik İletişim Merkezi ALO 170 hattına 2011-2017 yılları arasında gelen mobbing şikayetlerinin her geçen gün arttığı belirlenmiştir. Şikayetleri yapanların % 59’u erkek, %41’i kadındır (Efeoğlu & Karaman, 2023). Toplumsal cinsiyet rollerinin kurum ilişkilerine yansımaları, iş yerlerinde kadın ve erkek çalışanlar arasında güç eşitsizliğine neden olabilir. Bu bağlamda kadınların, erkeklere kıyasla daha çok mobbinge uğradıkları söylenebilir. Bunun nedeni, toplumsal cinsiyet rollerinin iş yerine yansımaları sonucunda kadınının, bir “çalışan” olarak değil de; toplumun ona yüklediği “kadın”, “anne” ve “eş” olarak algılanmasında aranmalıdır. Bir diğer nedeni de, erkeklerin ait oldukları kültürden edindikleri toplumsal cinsiyet rollerine göre kendi çıkarlarına uygun tarzda yarattıkları kurullarla sürdürmekte oldukları çalışma yaşamına, kadınların uyum sağlama süreçlerinde yaşanan sıkıntılar olduğu düşünülebilir (Tınaz, 2020).

Yapılan bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinden kadın olanların mobbing düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da kadınlara daha yüksek düzeyde mobbing yapıldığını ya da onların bu durumu böyle algıladığını göstermektedir. Ataerkil toplum yapısında çalışan kadınlara uygulanan mobbing sıklıkla görülen bir durumdur. Ayrıca kadınların daha hassas varlıklar olması nedeniyle yaşananları daha şiddetli hissetmeleri de normaldir. Ayrıca okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem

ile de mobbing düzeyi arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle mobbing ölçeği genel puanına bakıldığında daha az tecrübesi olan öğretmenlerin mobbing düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Henüz görece deneyimsiz olan kişilere mobbing uygulamak daha kolay olabilecektir. Bu nedenle de meslekte yeni olanlara daha yüksek düzeyde mobbing uygulanıyor olabilecektir. Deneyimli öğretmenler ise hem bu duruma karşı çıkabilecek hem de bu durumdan uzaklaşıp kendilerini kurtarabilecek stratejiler geliştirmiş olabilecektir.

Öğretmenlerin mobbing algılarının incelendiği bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile tehdit ve taciz alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve kadınların erkeklerden daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Benzer şekilde Di Martino vd. (2003; Aktaran Yılmaz vd., 2008) yaptıkları araştırmada kadın çalışanların erkek çalışanlara göre daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını belirlemiştir. Ayrıca Salin (2003) ve Scutt (2005) da araştırmalarının sonucunda cinsiyet ile mobbing arasında anlamlı bir fark olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır. Literatürde farklı sonuçlara ulaşmış araştırmalar da olduğu görülmektedir. Kara ve Kaya (2021), Erdemir ve Murat (2014) da araştırmalarında cinsiyet ile tehdit ve taciz alt boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Sevinç (2011) yaptığı çalışma sonucunda kadınlar yaşadıkları mobbing sonucu çalıştıkları sektöre göre, tayin isteme veya emeklilik talep etme yolu ile iş yerinden uzaklaşmakta veya iş hayatından çıkmaktadırlar. Bu da mobbingin ile cinsiyet üzerinde fark olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler, cinsiyet ile mobbing arasındaki ilişki hakkında karışık sonuçlar veren araştırmalar olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalar, kadınların erkeklere göre daha fazla mobbinge maruz kaldığını ve mobbing algılarının daha yüksek olduğunu belirtirken, diğer araştırmalar bu sonucu desteklememektedir. Ayrıca, mobbingin cinsiyet üzerindeki etkisinin, çalışanın iş sektörüne, iş hayatındaki konumuna ve yaşadığı mobbingin türüne bağlı olarak değişebileceği de ortaya konmuştur. Bu durum, cinsiyetle ilgili mobbing olaylarının özelliklerini, bu olayların sıklığını ve cinsiyetle ilgili toplumsal yapıdaki değişkenlikleri de göz önünde bulundurarak daha kapsamlı bir şekilde araştırmayı gerektirir. Sonuç olarak, bu konuda daha fazla çalışma yapılması ve farklı değişkenlerin etkisiyle ilgili daha ayrıntılı araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve kadın olanların erkek olanlara nazaran daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Benzer şekilde Kara ve Kaya (2021) da çalışmasında cinsiyet ile iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Watts vd. (2015) yaptığı çalışmada da kadınların kariyer ilerlemelerinde erkek akranlarına göre daha fazla engel beklediklerini bildirdikleri görülmüştür. Bu bilgiler, cinsiyetin iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu üzerindeki etkisi hakkında çeşitli araştırmalardan elde edilmiş sonuçları yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, kadınların iş ve kariyer ilerlemelerinde erkeklerden daha fazla engelleme yaşadıklarını ve bunun cinsiyet farklılıklarından kaynaklandığını göstermektedir. Bu engellemeler, kadınların karşılaştığı cinsiyet ayrımcılığından, iş yerindeki toplumsal normlardan, erkek egemenliğinden kaynaklanabilir. Bunun sonucunda kadınların iş ve kariyer hayatlarında daha az fırsatları olduğu ve daha az başarı elde ettikleri gözlenmektedir. Bu bilgiler, cinsiyet eşitliği için daha fazla çaba gösterilmesi gerektiğini göstermektedir. İş yerinde cinsiyet ayrımcılığına ve erkek egemenliğine karşı mücadele edilmeli ve kadınların iş ve kariyer ilerlemeleri için eşit fırsatlar sunulmalıdır. Bu amaçla, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için toplumsal yapıda, kültürel normlarda ve iş yerindeki politikalarda değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile iş arkadaşları ve ilişkiler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 3-5 yıl arası zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 15 yıl ve üzeri olanlar almıştır. Ayrıca Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile tehdit ve taciz alt boyutu arasında da istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 11-15 yıl arası zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 6-10 yıl arası olanlar almıştır. Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile iş ve kariyer ile ilgili engellemeler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 11-15 yıl arası olanlar alırken en düşük puan ise 6-10 yıl arası olanlar almıştır. Bunların yanı sıra Sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süreleri ile mobbing ölçeği genel puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 11-15 yıl arası zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 15 yıl ve üzeri olanlar almıştır. Toplam mesleki kıdem açısından incelendiğinde de benzer şekilde Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile iş arkadaşları ve ilişkiler alt boyutu arasında ve mobbing ölçeği genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden en yüksek puanı 5 yıl ve altı mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 11-20 yıl olanlar almıştır. Kara ve Kaya (2021) de meslekteki deneyim süresi ile mobbing ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Özbucak Albar & Ofluoğlu (2017) da yaptıkları çalışmada, mobbingin iş arkadaşları ve ilişkiler boyutu ile kurumda çalışma süresi arasında negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu bilgilere göre, sınıf öğretmenlerinin okulda çalışma süresi ile iş arkadaşları ve ilişkileri, tehdit ve taciz, iş ve kariyer ile ilgili engellemeler ve mobbing ölçeği genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu da gösteriyor ki, okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi faktörler sınıf öğretmenlerinin iş ortamında karşılaştığı problemler üzerinde etkili olabilmektedir. Ayrıca, mobbingin iş arkadaşları ve ilişkileri boyutu ile kurumda çalışma süresi arasında negatif bir ilişki olduğu da belirtilmektedir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin çalışma ortamlarının, özellikle uzun yıllar çalışanlar için, daha iyi hale getirilmesi ve mobbingin önlenmesi için çözümler aranması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen ve okul idarecilerine şu önerilerde bulunulabilir:

Okul idarecileri, öğretmenlerin mobbing ile karşılaşması durumunda hemen müdahale etmelidir. Mobbinge maruz kalan öğretmenlerin hakları korunmalı ve desteklenmelidir.

Okulda mobbingin önlenmesi için eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmenler, mobbingin ne olduğu, nasıl tanımlanabileceği ve ne tür davranışların mobbing olarak kabul edileceği konusunda bilgilendirilmelidir.

Okullarda mobbinge karşı açık bir politika benimsenmelidir. Mobbingin kabul edilemez olduğu ve bu konuda sıfır tolerans politikası uygulanacağı açıkça belirtilmelidir.

Mobbingin cinsiyet, çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi demografik unsurlara göre farklılıklar gösterdiği göz önünde bulundurularak, okullarda bu konuda hassasiyet gösterilmelidir.

Öğretmenler, mobbing ile karşılaştıklarında sessiz kalmamalı ve bu durumu ilgili makamlara bildirmelidir. Mobbingin önlenmesi için öğretmenlerin aktif bir rol oynaması gerekmektedir. Mobbing konusunda araştırma yapacak olan kişiler, bu çalışmada elde edilen sonuçları göz önünde bulundurarak, özellikle kadın öğretmenler ve yeni mezunlar gibi risk gruplarını da dahil ederek daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

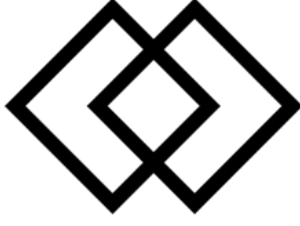
4.Kaynakça

- Altunay, E., Oral, G., & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma, *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80. <https://doi.org/10.19126/suje.37750>
- Altuntaş, C. (2010). Mobbing kavramı ve örnekleri üzerine uygulamalı bir çalışma, *Journal of Yaşar University*, 18(5), 2995-3015.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemler* içinde (ss.129- 159). Vize.
- Baykal, C. (2014). Eski bir suç, yeni bir tanım: Mobbing. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4), 629-634.
- Beşoğul, Ç. (2014). Öğretmenlerin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği (Tez No. 370169) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bölükbaşı, B. (2015). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik taciz (mobbing) 'e ilişkin algıları (Güngören-İstanbul örneği) (Tez No. 421932) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Brinkmann, R. D. (1995). *Bullying, işyerinde patronluk yapmak: sistematik düşmanlıkları tanıma, etkileme ve önleme*. Heidelberg.
- Cansever, S. (2017). *Mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisi Gebze'deki ortaokul öğretmenleri üzerinde bir uygulama* (Tez No. 486358) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cemaloğlu, N., & Okçu, V. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 214-239.
- Cengiz, S. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenleri yıldırma (mobbing) düzeyine etkisi (Tez No 274347) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi, N., & Taşçı Kaya G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (9), 43-65.
- Demirbulat, Ö. G. (2012). İş görenlerin mobbinge maruz kalma durumları: Trabzon ili A Grubu Seyahat Acenteleri örneği. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 27-40.
- Durusu, H., & Cemaloğlu, N. (2019). Öğretmenlerin yıldırma yaşama, işyeri arkadaşlık algısı ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 20-38.
- Efeoğlu, M. S., & Karaman, A. (2023). Çalışma yaşamında mobbing: kavramsal bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10 (1-Prof. Dr. Feyzullah EROĞLU Armağan Sayısı), 365-380. <https://doi.org/10.47097/piar.1274982>
- Emiroğlu, M. (2017). Rehber öğretmenlerin algıladığı yıldırma davranışlarının incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 124-134.

- Erdemir, S., & Murat, M. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldırma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 323-340.
- Ergül, A. (2009). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımcı rolü gruplarında tepkisel-amaçlı saldırganlık ve toplumsal konum* (Tez No. 250235) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.) Pearson
- Gülenç, E. (2019). *Temel eğitim ve orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri ile örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bunların bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 589112) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, S. K., & Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 723-742.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hoffmann, G. P. (2016). *Führungsherausforderung mobbing: prävention, deeskalation und arbeitsfähigkeit nach konflikten*. Springer-Verlag.
- Kara, S., & Kaya, Ş., D. (2021). Sağlık çalışanlarının psikolojik yıldırma ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi: Konya ilinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(2), 381-399. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.952926>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Koç, M., & Bulut, H. U. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 64-80.
- Laleoğlu, A., & Özmete, P. D. E. (2013). Mobbing ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(31), 9-31.
- Leymann, H. (1993). Ätiologie und häufigkeit von mobbing am arbeitsplatz-eine übersicht über die bisherige forschung. *German Journal of Human Resource Management*, 7(2), 271-284. <https://doi.org/10.1177/239700229300700205>
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184, DOI: [10.1080/13594329608414853](https://doi.org/10.1080/13594329608414853)
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları (Edirne ili örneği)* (Tez No. 241151) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention programme. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Erlbaum.

- Özbucak Albar, B., & Ofluoğlu, G. (2017). Çalışma hayatında mobbing ve tükenmişlik ilişkisi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(16), 538-550.
- Palabıyık, B. B. (2018). *Türk iş hukukunda mobbing* (Tez No. 504672) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1-12, <https://doi.org/10.1080/0031383750190101>
- Salin, D. (2003). *Workplace bullying among business professionals, prevalence, organizational antecedents and gender differences*, (Academic Dissertation), Helsingfors,
- Salin, D. (2018). Workplace bullying and gender: An overview of empirical findings. In P. D’Cruz vd. (eds.), *Dignity and Inclusion at Work*. Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment. Springer.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 24(3), 205-218. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M. & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394. <https://doi.org/10.1348/0261510041552756>
- Scutt, J. (2005). *Women and workplace mobbing, women in the workplace Seminar Series*, Department for Community Development Government of Western Australia.
- Sevinç, E. T. (2011). *Mobbing with a gender perspective: How women perceive, experience and are affected from it* (Tez No. 300621) [Doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Smith, P.K., & Madsen K.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at schools? towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285. <https://doi.org/10.1080/0013188990410303>
- Sperry, L. (2009). Workplace mobbing and bullying: A consulting psychology perspective and overview [Editorial]. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(3), 165–168. <https://doi.org/10.1037/a0016936>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz mobbing. *Çalışma ve Toplum*, 4(11), 13-28.
- Tınaz, P., Bayram, F., & Ergin, H. (2008). *Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. Beta.
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. Beta.
- Tınaz, P. (2020). Mobbing ve Kadın, <https://kockam.ku.edu.tr/mobbing-kadin-prof-dr-pinar-tinaz/> adresinden 07.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Toplu, M. (2012). Bilim etiği: İnternetin bilim etiği üzerine etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 654-698.

- Tutar, H. (2004). İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: nedenleri ve sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 85-108.
- Uğurlu, C. T., Çağlar, Ç., & Güneş, H. (2012). Ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 718-749.
- Uhl, S. (2011). *Violence in schools with a focus on bullying reflections on prevention and intervention in religious education. In Austria religious education forum* [Master of Theology]. University of Vienna.
- Watts, L. L., Frame, M. C., Moffett, R. G., Van Hein, J. L., & Hein, M. (2015). The relationship between gender, perceived career barriers, and occupational aspirations. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(1), 10-22.
- Yavuz, H. (2007). *Çalışanlarda mobbing (psikolojik şiddet) algısını etkileyen faktörler: SDÜ Tıp Fakültesi üzerine bir araştırma* (Tez no. 204863) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, A., Özler, D. E., & Mercan, N. (2008). Mobbing ve örgüt iklimi ile ilişkisine yönelik ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 334-357.



**MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN BATI MÜZİĞİ
TEORİ VE UYGULAMA DERSİNE YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mehmet DURAK* - İzzet YÜCETOKER**

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin iki dönem batı müziği teori ve uygulama derslerini tamamladıktan sonraki bilgi düzeylerini belirlemektir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 126 öğrencidir. Araştırma, betimsel tarama modeli kullanılarak tasarlanmış ve veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen batı müziği teori ve uygulama bilgi testi ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Kruskall-Wallis ve Mann-Whitney U testleri yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin sadece iki dönem batı müziği teori ve uygulama derslerini almalarının, müziksel işitme, okuma ve yazma becerileri açısından yetersiz olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin mezun oldukları lise türü, ders sürelerini yeterli bulma düzeyleri ve üniversiteye başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almaları gibi değişkenler, batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanları arasında anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama derslerine yönelik bilgilerini ölçmek amacıyla bir bilgi testi geliştirmenin yanı sıra, mevcut sınırlı çalışmalara katkı sağlayabilecek önemli bir araştırma olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Batı müziği teori ve uygulama, Solfej, Bilgi testi.

**Evaluation of the Knowledge Levels of Students Studying in the Department of Music Education towards
Western Music Theory and Practice Course**

Abstract

This research aims to determine the student's knowledge levels in the Department of music education after completing two semesters of Western music theory and practice courses. The study group consisted of 126 students studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of Marmara University Atatürk Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education. The study was designed using a descriptive survey model, and the Western music theory and practice knowledge test and personal information form developed by the researchers were used as data collection tools. The data obtained were analyzed with the help of Kruskall-Wallis and Mann-Whitney U tests. According to the research results, the fact that the students studying in the Department of music education have taken only two semesters of Western music theory and practice courses shows that they are inadequate in musical hearing, reading and writing skills. In addition, variables such as the type of high school the students graduated from, their level of finding the duration of the course sufficient, and their musical hearing, reading and writing education before starting university revealed that there were significant differences between the total scores of the western music theory and practice course achievement test. This research is considered an important research that can contribute to the existing limited studies and develop a knowledge test to measure the knowledge of students studying in the Department of music education towards Western music theory and practice courses.

Keywords: Music education, Western music theory and practice, Solfege, Knowledge test.

* Öğr. Gör., Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, mehmet.durak@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3428-4083>

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, izzet.yucetoker@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9911-749X>

1. Giriş

Eğitim, bireylerin hayatını anlamlı sürdürebilmesi için temel olan yetenek ve davranışa yönelik beceriler elde ettiği kazanımlardır (Demirel & Kaya, 2002) Eğitim bireylere ve toplumlara belirli hedefler doğrultusunda sistematik bir yapı içerisinde genelden özele bir yol izler. Geçmişte Platon, Konfüçyüs ve Aristo gibi birçok felsefi bakış açısına sahip düşünür ve bilim adamı, sanat alanı içinde yer alan müzik eğitimi insanın zekasını geliştiren, ruhunu arındıran ve bireyin müzik yoluyla iyi bir karaktere ulaşmasını sağlayan cümlelerle ifade etmişlerdir (Tarman, 2016).

Uçan (2018)'a göre müzik eğitimi kendi sanat alanına özgü bireysel olmakla birlikte kendi içinde belirli kol ve dallara ayrılır. Bundan ötürü müzik eğitiminde temel hedef, izlenen strateji, kullanılan materyal, ön görülen amaçlar doğrultusunda kendi içinde çeşitlik gösterir ve bu çeşitlilikten dolayı üç ana hedefe yönelik sınıflandırılırlar. Bunlar sırasıyla genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi, belirli bir müzikal yatkınlığa sahip olan bireylere yöneliktir. Bu bağlamda mesleki müzik eğitiminin ilkesi, kendine özgü belirli hedeflere yönelik müziksel becerileri istendik yönde kazandırmaktır (Tarman, 2016). Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren güzel sanatlar liseleri, konservatuar, güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği bölümleri bulunmaktadır (Yalçın, 2017).

Müzik öğretmenliği bölümlerinin ortaya çıkışı Musiki Muallim Mektebi ile başlamıştır. Amaçları müzik eğitimi yoluyla belirli hedeflere yönelik bilgi, beceri ve donanıma sahip müzik öğretmeni yetiştirme işlevi olan müzik öğretmenliği eğitimi, ülkemizde üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı olan müzik eğitimi anabilim dallarında yürütülmektedir. Müzik öğretmenliği bölümlerindeki eğitim programları, müzik alanına özgü geniş bilgi birikimiyle birlikte öğrenciye öğretmeye yönelik pedagojik bilgilerde içermektedir (Akbulut, 2006). Bu bölümden mezun olan öğrenciler, lisans eğitimi süresince genel kültür, genel yetenek, öğretmenlik alanına özgü pedagojik meslek bilgisi dersleri ile alan eğitimine yönelik bireysel ya da toplu dersler olarak müzik öğretmenliği mesleğini gerektiren temel yetkinlikleri elde etmeye çalışmaktadırlar (Demirci, 2017).

Çağın gelişmesi ve değişmesiyle birlikte müzik öğretmenliği mesleğine ilişkin ihtiyaçlar da artmaktadır. Bu sebeple müzik öğretmenliği lisans ders programları belirli bir plan çerçevesinde öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmektedir. Eğitim sisteminde gerçekleşen değişim ve gelişimler ile bireysel ve toplumsal gereksinimler doğrultusunda 28.02.2017 tarihinde YÖK tarafından tekrardan düzenleme kararı alınarak 2018 yeni öğretmen yetiştirme lisans programı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda YÖK 2018 müzik öğretmenliği lisans programındaki dersler üç ana gruba ayrılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin önemli bileşenleri olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) adı altındaki bu üç grup, mesleğin temel unsurlarını oluşturur. 2018 müzik öğretmenliği lisans programında eski adı müziksel işitme okuma ve yazma dersi olan batı müziği teori ve uygulama dersi; üniversiteyi yeni kazanan birinci sınıf müzik öğretmeni adayları için birinci dönem ve ikinci dönem olmak üzere “Batı Müziği Teori ve Uygulamaları 1” ve “Batı Müziği Teori ve Uygulamaları 2” adında zorunlu bir ders olarak verilmektedir. Müzik öğretmeni adayları için temel konumda olan bu ders, öğrencilere müzikal beceriler kazandırmanın yanında müzikal anlayışlarını derinleştirerek müziksel işitme okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu[YÖK], 2018).

2007 yılında uygulanan müzik öğretmenliği programında müziksel işitme, okuma ve yazma (MİOY) dersi altı dönem zorunlu olarak verilirken güncellenen 2018 programında batı müziği teori ve uygulama adıyla iki döneme düşürülmüştür. Bu doğrultuda Saydam (2018)'a göre mesleki müzik eğitiminin her evresinde bulunan müziksel işitme, okuma ve yazma dersinin yeterince yapılmamasının öğrencilerin temel müziksel becerilerini olumsuz etkileyeceğini; Uçan (2018)'a göre müzik öğretmeni

adaylarının iyi derecede nota, aralık tonalite, şarkı besteleme ve eser analizi yapma gibi becerilere sahip olması için müziksel işitme okuma ve yazma dersinin ilk yarı yıldan itibaren en az dört dönem zorunlu olması gerektiğini; Çevik (2018)'e göre müziksel işitme okuma ve yazma dersinin müzik öğretmeni adaylarına müziksel bilgi ve beceri, müziksel dinleme ve söyleme, eseri analiz etme, eleştirel düşünme gibi yeterlikler kazandırdığı ve yeni programda dersin iki döneme düştüğü için bu yeterliklerin yetersiz kaldığını vurgulamıştır.

Batı müziği teori ve uygulamaları dersi müzik öğretmeni adayları için temel bir ders olup bireysel çalgı eğitimi dersi, çoksesli koro dersi, piyano eğitimi dersi, armoni ve eşliklime dersi ve ses eğitimi dersi gibi müzik öğretmenliği programı içerisinde yer alan diğer dersler ile etkileşimli olarak yürütülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler batı müziği teori ve uygulaması dersinde basit ve bileşik ölçü, ritmik kalıplar, nota okumakta gerekli olan anahtar kavramı, aralık ve ton bilgisi, akorların oluşumu ve kurulumu, müziksel söyleme ve ritmik okumada kullanılan temel gürlük, hız ve süslemeler gibi becerileri farklı ders öğretim yöntemlerine göre öğrenir. Bu sebeple öğrencilerin derse devam durumları, ders içerisindeki aktif katılımları, ders başarısızlıkları dikkate alınarak ders ile ilgili farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları bulunmaktadır. Bu ders, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve yeteneklerine uygun bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmeyi ve müzik öğretmeni adaylarının gelişimlerini izlemeyi amaçlamaktadır (Özdemir, 2019; Yaşmut, 2013; YÖK, 2018).

YÖK (2018) müzik öğretmenliği programı içerisinde batı müziği teori ve uygulama dersi adı altında iki dönem verilen dersin içeriğinde müzikte basit ve bileşik ölçü, ritim kavramı, anahtar kavramı, majör-minör ve artık-eksik aralık bilgisi, majör- minör ton kavramı, kök ve çevrim akorların kurulumu, müziksel söyleme ve dikte yazmada yararlanılan başlıca müzik terimleri (nota kalıplarının süre uzunluğunu belirtme işaretleri, süsleme notaları ifadelendirme işaretleri, tempo ve nüansları ifadelendirme işaretleri), majör ve minör diziler, temel konumda akorlar gibi müzik öğretmeni adayları için müzik eğitiminin her alanında gerekli olan temel müziksel işitme, okuma ve yazmaya sahip bütün bilgilerin bir yılda verilmesi beklenmektedir. Ancak 2018 müzik öğretmenliği programı müfredatında müziksel işitme okuma ve yazma becerilerinin bir yılda verilmesinin öğrencilerin üzerinde bilgilerini ölçebilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problemi; “Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin iki dönem batı müziği teori ve uygulama dersi aldıktan sonraki bilgi düzeyleri ne durumdadır” olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesinden yola çıkılarak araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

Müzik Eğitimi Anabilim Dalında okuyan öğrencilerin;

- 1) Batı müziği teori ve uygulama dersi genel başarı puanları ne düzeydedir?
- 2) Mezun oldukları lise türü ile başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Ders süresini yeterli bulmaları ile başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulmaları ile başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Üniversitede müzik eğitimine başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almaları ile başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Tarama modeline dayalı, betimsel çalışma olan bu araştırma müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersine yönelik bilgi seviyelerin belirlenmesini ve araştırılmasını amaçlayan bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte veya devam eden bir durumu var

olan biçimiyle tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir. Araştırmada incelenen birey veya nesne, kendi özgün koşulları içinde ve gerçek haline sadık kalınarak tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006).

Buna göre araştırmada müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersine yönelik bilgilerinin değerlendirilmesi; mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, ders sürelerini yeterli bulmaları, solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulmaları ve üniversitede müzik eğitimine başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almaları değişkenleri açısından fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesine yönelik olarak tarama modeline dayalı betimsel bir model tercih edilmiştir.

Araştırma uygulanmadan önce, gönüllü bireylerin katılımı esas alınarak bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Araştırmada, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 126 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmanın kapsamına ve içeriğine uygun olan unsurlara veya bireylere kolay ulaşılabilirlik ve uygunluk kriterlerine dayanarak örneklemin oluşturulmasını sağlayan bir yöntemdir (Oral & Çoban, 2020). Verilerin analizinde Batı Müziği Teori ve Uygulama Dersine Yönelik başarı testinin normal dağılım göstermediği belirlenmiş olup, bu sebeple non-parametrik yöntemler Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Örneklem grubunun demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Mezun oldukları lise	f	%
Güzel Sanatlar Lisesi	70	55.6
Diğer	56	44.4
Toplam	126	100
Öğrenim gördükleri sınıf	f	%
1. Sınıf	32	25.4
2. Sınıf	31	24.6
3. Sınıf	32	25.4
4. Sınıf	31	24.6
Toplam	126	100
Ders sürelerini yeterli bulmaları	f	%
Evet	41	32.5
Hayır	85	67.5
Toplam	126	100
Solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulmaları	f	%
Evet	45	35.7
Hayır	81	64.3
Toplam	126	100
Üniversitede müzik eğitimine başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almaları	f	%
Evet	106	84.1
Hayır	20	15.9
Toplam	126	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunun %55.6’sı Güzel Sanatlar Lisesi, %44.4’ü ise diğer liselerden mezun olmuştur. Öğrencilerin %25.4’ü 1. sınıf, %24.6’sı 2. sınıf, %25.4’ü 3. sınıf ve %24.6’sı 4. sınıftan oluşmaktadır. Öğrencilerin ders sürelerini %32.5’nin yeterli bulduğu %67.5’nin yeterli bulmadığı görülmektedir. Öğrencilerin solfej ve teori alanlarında %35.7’sinin kendilerini yeterli bulduğu, %64.3’nün kendilerini yeterli bulmadığı görülmektedir. Öğrencilerin üniversitede müzik eğitimine başlamadan önce %84.1’nin müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi aldığı ve %15.9’nun müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almadığı görülmektedir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada batı müziği teori ve uygulaması dersinin yeterli olup olmadığını ölçmek amacıyla Batı Müziği Teori ve Uygulama Testi(BMTUT) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu test müzik eğitimi öğrencilerinin alana yönelik başarılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Test geliştirme aşamaları Crocker ve Albina (1986; Akt. Kurt vd., 2023)’ya ait test geliştirme aşamaları dikkate alınarak yapılmıştır.

1. BMTUT ile elde edilen verilerin amacının belirlenmesi,
2. Testin kapsamının belirlenmesi,
3. BMTUT madde havuzunun oluşturulması,
4. Maddelerin uzman görüşlerine sunulması,
5. Görüşler sonunda deneme formunun hazırlanması,
6. Deneme formuna ön pilot uygulamasının yapılması,
7. Ön pilot uygulama sonucunda madde çıkarımı ve maddeleri düzenlemelerin yapılması,
9. Çıkarılan maddeler sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak tekrar uzman görüşlerine sunulması,
10. Nihai testin oluşturulması olarak özetlenebilir.

Çalışma öncesi alan yazın incelenmiş olup batı müziği teori ve uygulaması ders içerikleri belirlenmiştir. Maddelere oluşturan kazanımlar YÖK (2018) müzik öğretmenliği programı batı müziği teori ve uygulama dersi birinci döneme ait bilişsel alana yönelik hedef ve kazanımlarına göre hazırlanan müzikte basit ve bileşik ölçü, ritim kavramı, anahtar kavramı, majör-minör ve artık-eksik aralık bilgisi, majör-minör ton ve dizi bilgisi, kök ve çevrim akorların kurulumu, müziksel söyleme ve yazmada kullanılan müzikal ifadeler (nota kalıplarının süre uzunluğunu belirtme işaretleri, süsleme notaları belirtme işaretleri, hız ve gürlük terimleri) ve kök konumunda akorlara yönelik kazanımlarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Seçenekler belirlenirken bir tanesi doğru cevap, seçeneklerden üç tanesi hatalı cevap ve son şıkta ise bilmiyorum seçeneği bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken test hazırlama yöntemlerine uygunluk için “çok kolay”, “kolay”, “zor”, ve “çok zor” olarak oluşturulmuştur.

Maddelerle, beş seçenekli 50 sorudan oluşan başarı testi soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturulurken “Müziğin Temel Kuramları”, “Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram 1”, “Sorular ve Alıştırmalarla Müzik Kuramları” gibi kaynaklardan yararlanılmıştır (Demir, 2021; Elhankızı, 2008; Özgür & Aydoğan, 2009). 50 sorudan oluşan maddeler müzik teorisi alanından 12 öğretim üyesine gönderilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilmesi gereken maddeler yeniden yapılandırılmıştır.

Düzeltilmeler sonucunda ön uygulama için hazır hale gelen test 20 öğrenciye ön deneme için uygulanmıştır. Öğrencilerden testte anlaşılmayan, yazım hatası olan ve kolay-zorluk ilişkisi hakkında görüşler alınmıştır. Ön uygulama sonucunda altı maddenin zor anlaşıldığı tespit edilmiştir. Tespitler

sonucunda BMTUT tekrar yapılandırılmış ve yine alanda uzman 12 öğretim üyesine 3'lü likert şeklinde uygun, uygun/düzeltilmeli ve uygun değil şeklinde gönderilmiştir.

Uzmanlardan gelen soruların yanıtları ise Lawshe (1975) tarafından geliştirilen formül kullanılarak, uzmanların sorulara verdikleri yanıtlar hesaplanmıştır.

Tablo 2. Başarı testi maddeleri

Seçenekler	Uygun	Uygun/ Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO
1	12	0	0	1.00
2	12	0	0	1.00
3	12	0	0	1.00
4	12	0	0	1.00
5	12	0	0	1.00
6	12	0	0	1.00
7	11	1	0	0.83
8	12	0	0	1.00
9	12	0	0	1.00
10	12	0	0	1.00
11	10	2	0	0.66
12	10	2	0	0.66
13	12	0	0	1.00
14	12	0	0	1.00
15	12	0	0	1.00
16	12	0	0	1.00
17	12	0	0	1.00
18	12	0	0	1.00
19	12	0	0	1.00
20	12	0	0	1.00
21	12	0	0	1.00
22	12	0	0	1.00
23	12	0	0	1.00
24	12	0	0	1.00
25	12	0	0	1.00
26	12	0	0	1.00
27	12	0	0	1.00
28	12	0	0	1.00
29	12	0	0	1.00
30	10	2	0	0.66
31	12	0	0	1.00
32	12	0	0	1.00
33	12	0	0	1.00
34	12	0	0	1.00
35	12	0	0	1.00
36	12	0	0	1.00
37	12	0	0	1.00
38	12	0	0	1.00
39	12	0	0	1.00
40	12	0	0	1.00

Seçenekler	Uygun	Uygun/ Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO
41	11	1	0	0.83
42	12	0	0	1.00
43	10	2	0	0.66
44	10	2	0	0.66

Alan uzmanlarının, batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testine verdikleri cevaplar ve bu cevapların kapsam geçerlik oranları ve indeksi, yukarıdaki tabloya göre belirtilmektedir. Lawshe (1975), 12 uzmanın geçerlik ölçütünü 0,56 olarak belirlemiştir. 44 maddeden 37 maddede herhangi bir düzeltme yapılmazken, 7 maddeye düzeltme verilmiştir. 44 maddenin ortalaması hesaplandığında ölçme aracının kapsam geçerlik indeksi 0,95 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, başarı testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistik analizler kullanılarak çözümlenmeleri yapılmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri merkezi dağılım ölçülerinden frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılmasında çarpıklık/basıklık (kurtosis/skewness) katsayısı incelenmiş her bir bilgi testi maddesinin -1 ile +1 aralığından uzak olduğu görülmüştür. Varyansların eşitliğini sınamak için uygulanan Levene's Testi ve normallik varsayımını sınavan Kolmogorov-Smirnov testinde $p < 0.05$ sonucuna ulaşılmış ve verilerin normallik varsayımını sağlamadığı, yapılacak olan farklılaşma testlerinde parametrik olmayan testlerin uygulanacağı sonucuna varılmıştır. Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersine yönelik bilgilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testi, parametrik olmayan bir testtir ve tek yönlü bir varyans analizidir; iki veya daha fazla bağımsız grubun medyanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Mezun oldukları lise türü, ders sürelerini yeterli bulmaları, solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulmaları ve üniversitede müzik eğitimi başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almaları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi iki ilişkisiz örneklem arasında ulaşılan puanların arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için kullanılan yöntemdir. Bu test, verilerin normallik varsayımını sağlamadığı durumlarda veya sıralı verilerin karşılaştırılması gerektiğinde tercih edilir (Büyüköztürk, 2020).

2.3. Araştırma Etiği

Çalışmanın veri toplamadan veri analizine, yazımından kaynak gösterimine kadar tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 24.10.2023 tarih ve 10-01 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin Batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanlarına ilişkin tanımlayıcı değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanlarına ilişkin tanımlayıcı değerleri

Batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanları	n (Toplam cevap sayısı)	Doğru cevap işaretlenen cevap sayısı	Yanlış cevap işaretlenen cevap sayısı	Bilmiyorum şıkkı işaretlenen cevap sayısı	x	ss
Müzikte ölçü (5 soru)	630	396	169	65	12.62	1.78
Müzikte ritim (5 soru)	630	385	177	68	12.51	2.01
Anahtar kavramı (4 soru)	504	355	109	40	10.50	1.61
Aralık ve tonalite kavramı (10 soru)	1260	699	362	199	23.96	4.16
Akorların oluşumu (5 soru)	630	368	130	132	11.87	2.75
Müziksel okuma ve yazmada kullanılan temel müzik terimleri (5 soru)	630	423	131	76	12.75	2.17
Majör ve minör diziler (6 soru)	756	480	168	108	14.95	2.80
Yedili akorların oluşumu (4 soru)	504	219	127	158	8.48	2.67

Tablo 3'te görüldüğü gibi, müzikte ölçü alt boyutu 5 sorudan oluşmaktadır ve 630 yanıtta %62.85'i doğru cevap; %37.15'i ise yanlış cevaptır. Müzikte ritim alt boyutu 5 sorudan oluşmaktadır ve 630 yanıtta %61.12'si doğru cevap; %38.88'i ise yanlış cevaptır. Anahtar kavramı alt boyutu 4 sorudan oluşmaktadır ve 504 yanıtta %70.43'ü doğru cevap; %29.57'si ise yanlış cevaptır. Aralık ve tonalite alt boyutu 10 sorudan oluşmaktadır ve 1260 yanıtta %55.47'si doğru cevap; %44.53'ü ise yanlış cevaptır. Akorların oluşumu alt boyutu 5 sorudan oluşmaktadır ve 630 yanıtta %58.41'i doğru cevap; %41.59'u ise yanlış cevaptır. Müziksel okuma ve yazmada kullanılan temel müzik terimleri alt boyutu 5 sorudan oluşmaktadır ve 630 yanıtta %67.14'ü doğru cevap; %32.86 ise yanlış cevaptır. Majör ve minör diziler alt boyutu 6 sorudan oluşmaktadır ve 756 yanıtta %63.50'si doğru cevap; %37.15'i ise yanlış cevaptır. Yedili akorların oluşumu alt boyutu 4 sorudan oluşmaktadır ve 630 yanıtta %43.45'i doğru cevap; %56.55 ise yanlış cevaptır.

Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanları ile mezun olunan lise türüne yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Lise türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Güzel sanatlar lisesi	70	74.03	5182.00	1223	-3.620	.000*
Diğer	56	50.34	2819.00			

*p<.01

Tablo 4'teki verilere göre, müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin, mezun olunan lise türü değişkenine bağlı olarak batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanlarının farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanlarının güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur (U=1223, p< .01). Bu sonuçlar doğrultusunda, güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin diğer liselerden mezun olanlara kıyasla müzikte ölçü, ritim ve anahtar kavramları, akor oluşumu, solfej

söyleme ve dikte yazma gibi temel müzik terimleri, majör-minör diziler ve yedili akorların oluşumu gibi konulara daha hakim oldukları görülmektedir. Bu durum, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin lise eğitimleri sırasında bu konulara daha fazla odaklandıkları anlamına gelebilir.

Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanları ile sınıf düzeyine yönelik Kruskal Wallis-H Testi Tablosu testi sonuçları

Sınıf	n	Sıralamalar Ortalaması	χ^2	sd	p
1	32	65.52			
2	31	58.74	.723	3	.868
3	32	65.39			
4	31	64.23			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=.723$, $p>.05$).

Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanlarının ders sürelerini yeterli bulma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanları ile ders sürelerini yeterli bulmasına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Ders sürelerini yeterli bulma	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Evet	41	51.16	2097.50			
Hayır	85	69.45	5903.50	1236.50	-2.636	.008*

* $p<.01$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanlarının, ders sürelerini yeterli bulma değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, dersi yeterli bulmayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur ($U=1236.50$, $p<.01$). Bu sonuçlar doğrultusunda müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin ders sürelerini yeterli bulmaması temel müziksel işitme okuma ve yazma içerisinde yer alan bilgileri öğrenmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanlarının solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanları ile solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulmalarına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Solfej ve teori alanında kendilerini yeterli bulma	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Evet	45	69.42	3124.00	1556	-1.358	.175
Hayır	81	60.21	4877.00			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanlarının solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulma değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama başarı testi toplam puanlarının solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulma türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=1556, p>.05).

Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanlarının Üniversitede müzik eğitime başlamadan önce Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma eğitimi almaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Batı müziği teori ve uygulama dersi başarı puanları ile üniversitede müzik eğitime başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almalarına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Üniversitede müzik eğitime başlamadan önce müziksel İşitme, Okuma ve Yazma eğitimi almaları	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Evet	106	67.45	7149.50	641.50	-2.795	.005*
Hayır	20	42.58	851.50			

*p<.01

Tablo 8’de görüldüğü gibi, müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama başarı testi toplam puanlarının, Üniversitede müzik eğitime başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almaları değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, üniversiteye başlamadan önce müziksel işitme okuma ve yazma dersi alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur (U=1223, p<.01). Bu sonuçlar doğrultusunda üniversitede müzik eğitime başlamadan önce müziksel işitme okuma ve yazma eğitimi alanına yönelik ders alan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi içerisinde yer alan müzikte basit ve bileşik ölçü, ritmik kalıplar, anahtar kavramı, aralık ve ton bilgisi, akorların kurulumu vb. gibi konulara daha fazla hakim oldukları, kendilerini ders içerisinde daha rahat hissettikleri söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersine yönelik bilgilerinin değerlendirilmesi ile mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, ders sürelerini yeterli bulmaları, solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulmaları ve üniversitede müzik eğitime başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi almaları değişkenleri açısından ele alınmış, elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, batı müziği teori ve uygulama dersi müzikte basit ve bileşik ölçü, müzikte ritim ve ritmik kalıplar, anahtar bilgisi, aralık ve ton bilgisi, akorların kurulumu, solfej ve

diktelerde kullanılan temel müzikal ifadeler, majör ve minör diziler ve yedili akorların oluşumu alt boyutlarına çalışma grubunun %62.85'i doğru cevap vermiştir. Fakat verilen doğru cevap sayısının batı müziği teori ve uygulama dersinin iki döneme düşürülmesinden dolayı yetersiz olduğu düşünülmektedir. Müzik öğretmeni adayları için temel bir konu olan müzikte ölçü, müzikte ritim ve anahtar kavramı sorularına verilen yanlış cevap sayısının hiç olmaması ya da çok az olması beklenirken bu temel konulardan oluşan sorulara verilen yanlış cevapların yüksek olması yetişecek olan öğretmen adaylarının müziksel alan bilgisi açısından zayıf kalmasına sebep vermektedir. 2018 müzik öğretmenliği programında batı müziği teori ve uygulama dersinin iki döneme düşürülmesi müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre müzikte ölçü, müzikte ritim ve anahtar kavramı gibi temel konuları ve mesleki donanımları için gerekli kök ve çevrim akorların kurulumu, solfej okuma ve dikte yazmada kullanılan gerekli müzikal ifadeler, majör ve minör diziler, yedili akorların oluşumu gibi konuları yapamadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca müzik eğitimi anabilim dalına tercih yapabilmek için 800.000 barajının getirilmesiyle birlikte güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin sayısal ve sözel derslerinde orta seviyede olmasından ötürü müzik eğitimi anabilim dalına tercih yapamamalarına neden olmaktadır. Bu da müzik eğitimi anabilim dalını okuyacak olan diğer liselerden mezun olan öğrencilerin oranının daha fazla olmasına bundan ötürü de batı müziği teori ve uygulama ders konularının öğrenciye sadece iki dönem içerisinde öğretilmesinin problem yaratacağını karşımıza çıkarmaktadır. Üçer vd., (2023) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmenliği bölümlerine 800.000 barajının gelmesinden ötürü öğrencilerin alan derslerini olumsuz etkilediğini; Batı müziği teori ve uygulama dersinin iki döneme düşmesi ilgili Saydam (2018) tarafından yapılan araştırmada müziksel işitme, okuma ve yazma dersinin yeterince yapılmamasın öğrencilerin bilgi ve becerilerini etkileyeceğini; Uçan (2018) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının iyi bir düzeyde nota, aralık, tonalite, solfej ve ritim gibi becerilere sahip olmaları için batı müziği teori ve uygulama dersinin en az dört dönem olması gerektiğini; Çevik (2018) tarafından yapılan araştırmada müziksel işitme, okuma ve yazma dersinin müzik öğretmeni adaylarına müziksel bilgi, beceri, müziksel dinleme ve söyleme gibi yeterlikler kazandırdığını fakat dersin iki dönem olduğu için yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bu düşünceler çerçevesinde batı müziği teori ve uygulama dersinin piyano eğitimi, çalgı eğitimi, koro eğitimi, armoni eğitimi ve ses eğitimi gibi diğer alan dersleri ile de etkileşimli olduğu ve bu bağlamda batı müziği teori ve uygulama dersinin müzik öğretmenliği lisans programında sadece iki dönem yer alması, müzik öğretmeni adaylarının basit ve bileşik ölçü, ritmik kalıpları ayırma, farklı anahtar okuma, aralık ve ton bulma, akorların oluşumu, solfej seslendirirken kullanılan gürlük, hız ve süslemeler gibi temel müzik terimleri, majör ve minör diziler ve kök ya da çevrim konumunda kurulan akorlara yönelik bilgilerinin yetersiz olmasına neden olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında, öğretmenlik becerileri için en önemli olan müzikte basit ve bileşik ölçüler, ritim ve ritmik kalıplar, farklı anahtarlarla yazılmış notaları okuma, aralık ve tonalite bulma, akor oluşumu, müziksel okuma ve yazmada kullanılan temel müzik terimleri, majör ve minör diziler, yedili akorlar gibi konuların iki dönemde yeterli bir şekilde öğrenilemediği göz önüne alındığında, müzik eğitimi anabilim dalı programlarına batı müziği teori ve uygulama dersinin en az dört dönem süreyle yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede, eğitim fakültelerinde öğrencilere müzikte daha kapsamlı bir eğitim sunulabilir.

Bunun yanı sıra, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanlarının güzel sanatlar lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık sergilediğini ortaya koymuştur. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin müziksel işitme, okuma ve yazma dersini 4 yıl boyunca almaları, batı müziği teori ve uygulama dersine olan hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Burç ve Şen (2019) tarafından yapılan araştırmada, güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin makamsal dikte yazma becerilerinde diğer liselerden mezun olanlara göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken; Gençel Ataman (2013) tarafından yapılan araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma başarı puanlarının mezun

oldukları ortaöğretim türüne bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Ayrıca, Ece & Kaplan (2008) tarafından yapılan araştırma İzzet Baysal Üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalı özel yetenek sınavına giren öğrencilerin işitme puanlarının güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular Ataman (2013)'nin sonuçlarıyla çalışmakta, Burç ve Şen (2019) ile Ece ve Kaplan (2008)'nin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin 4 yıllık lise eğitimleri süresince müziksel işitme okuma ve yazma dersinde edindikleri bilgi ve becerileri lisans eğitimlerine aktarabildikleri söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında Yüksek Öğretime giriş sınavlarında uygulanan 800.000 barajının kaldırılıp, güzel sanatlar lisesinden gelen öğrencileri daha fazla müzik eğitimi anabilim dallarında sınava girmeleri önerilmektedir. Bu şekilde, müzik yeteneklerine sahip olan öğrencilerin üniversite düzeyinde daha ileri düzeyde müzik eğitimi alma fırsatı elde etmeleri sağlanabilir.

Diğer yandan, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. YÖK 2007 müzik öğretmenliği programında müziksel işitme, okuma ve yazma dersi 3 yıl altı dönem verilirken YÖK 2018 yeni öğretmen yetiştirme lisans programı bağlamında müzik öğretmenliği lisans programında dersin adı “Batı Müziği Teori ve Uygulama” şeklinde değiştirilerek dersin sadece 1 yıl ve iki dönem verilmesi öğrencilerin müziksel işitme, okuma ve yazmaya yönelik bilgilerini bir sonraki sınıfa aktaramamasına yol açtığı düşünülmektedir. Bu bağlamda batı müziği teori ve uygulama dersinin sınıf düzeyine göre fark yaratmaması öğrencilerin temel nota, aralık tonalite, şarkı besteleme ve eser analizi yapma gibi becerilere sahip olamamasına dolayısıyla bireysel çalgı eğitimi dersi, çoksesli koro dersi, piyano eğitimi dersi, armoni ve eşliklime dersi ve ses eğitimi dersi gibi müzik öğretmenliği programı içerisinde yer alan diğer müzik alan dersleri ile de problem yaşamasına neden olacağı düşünülmektedir. Sağer vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada birinci, ikinci ve üçüncü sınıf müziksel işitme, okuma ve yazma dersi alan öğrencilerin diğer müzik alan derslerinde özellikle müziksel çalma alanında başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular Sağer vd., (2013)'nin sonuçlarıyla çalışmaktadır. Bu çelişki normal olduğu kabul edilebilir çünkü 2007 yılında uygulanan müzik öğretmenliği programında müziksel işitme, okuma ve yazma (MİOY) dersi altı dönem zorunlu olarak verilirken öğrencilerin okudukları sınıfa göre müziksel işitme okuma ve yazma bilgilerini geliştirebildikleri ancak 2018 programında batı müziği teori ve uygulaması adıyla iki döneme düşürülmesiyle öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersini bir diğer döneme aktaramadıkları söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında batı müziği teori ve uygulama dersi içerisinde yer alan konuların, sınıf düzeyine göre basitten karmaşığa ve planlı bir şekilde kolaydan zora doğru işlenmesi ve sınıf düzeyine göre dersin programa en az dört dönem koyulması önerilmektedir. Bu şekilde, öğrencilerin müzik bilgi ve becerilerini daha sağlam bir temel üzerine inşa ederek, ilerleyen dönemlerde daha karmaşık konuları anlamaların kolaylaşması ve öğrencilerin konuları daha derinlemesine öğrenmelerini sağlayarak müzik eğitimine daha kapsamlı bir şekilde hazırlanmalarını desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersi başarı testi toplam puanlarının, ders sürelerini yeterli bulmayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin mesleki donanımları için gerekli olan batı müziği teori ve uygulama dersini yeterli bulmamaları hem dersin iki dönem olması hem de müziksel işitme, okuma ve yazma ile ilgili öğretilecek konuların yoğun olmasından dolayı kalıcı öğrenmenin sağlanamamasına sebebiyet vermektedir. Teke (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının batı müziği teori ve uygulama dersinin içerik ve süre bakımından yeterli olmadığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Teke (2019)'nin araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda batı müziği teori ve uygulama dersinin iki dönem

olması dersi verimli bir süre içerisinde işlemek için yeterli değildir. Öğrencilerin ders sürelerini yeterli bulmamaları, öğrendikleri temel müziksel bilgileri diğer müzik alan dersleri ile etkileşimli kullanamamalarına sebep olabilir.

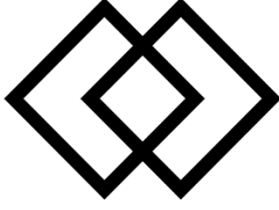
Araştırma sonuçlarına göre, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama başarı testi toplam puanları solfej ve teori alanlarında kendilerini yeterli bulma türüne göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin kendilerini solfej ve teori alanlarında yeterli bulamamaları özyeterlikleri ile ilişkilendirilebilir. Sonuç olarak çalışma grubunun solfej ve teori alanında performanslarını ve becerilerini ortaya çıkaracak özyeterlik algılarının olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama başarı testi toplam puanlarının üniversiteye başlamadan önce müziksel işitme okuma ve yazma dersi alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Öğrencilerin müzik öğretmenliği bölümlerini kazanmadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma alınana yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini desteklemek amacıyla yapılan ön hazırlık, öğrencilerin batı müziği teori ve uygulama dersine yönelik bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlarını destekleyebilir. Literatürde üniversiteye başlamadan önce müziksel işitme okuma ve yazma dersi alan öğrenciler ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Üniversitede müzik eğitimine başlamadan önce müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi alan öğrencilerin solfej, müzikte ölçü, ritim, müzik teorisi vb. gibi konulara hakim oldukları, batı müziği teori ve uygulama ders sürecinde kendilerini rahat hissettikleri söylenebilir. Bu bağlamda müziksel temel becerilerini önceden kazanmış olan öğrenciler, bu derslerde daha hızlı ilerleme kaydedebilir ve daha detaylı öğrenme geliştirebilirler. Ayrıca ders materyallerini daha kolay anlayabilir ve ders içerisinde aktif bir şekilde uygulayabilirler.

5. Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.
- Ataman, Ö. G. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme okuma yazma dersleri başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 455-472.
- Burç, N., & Şen, Y. (2019). Müzik eğitimi alan öğrencilerin müziksel işitme dersinde makamsal dikte yazma becerilerinin belirlenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8(64), 1817-1834.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Çevik, S. (2018). *Yükseköğretim kurulu başkanlığı müzik öğretmenliği lisans programının tanıtımı ve uygulama esaslarının görüşülmesi*.<http://www.muzed.org.tr/?p=1194> adresinden 10.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, A. (2021). *Sorular ve alıştırmalarla müzik kuramları*. Müzik Eğitimi.
- Demirci, B. (2017). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 1067.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Kaya, Z., & Kıroğlu, K. (2020). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. *Eğitime giriş* içinde (ss.3-4). Pegem Akademi.

- Ece, A. S., & Kaplan, S. (2008). Müziksel algılama işitme, okuma, yazma ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 285-296.
- Elhankızı, A. (2008). *Müziğin temel kuramları*. Eğitim Akademi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma yöntemi-kavramlar-ilkeler-teknikler* (16. baskı) Nobel Akademi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özdemir, O. (2019). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinin ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 43-64.
- Özgür, Ü., & Aydoğan, S. (2009). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuram-1* (5. baskı). Gazi Kitabevi.
- Sağır, T., Gürpınar, E., & Zahal, O. (2013). Müziksel işitme-okuma-yazma dersi ile diğer alan dersleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Fine Arts*, 8(2), 305-314.
- Saydam, R. (2018). *Yeni programın uygulanmasını bir yıl erteleyelim; olgunlaştırarak, birliktelik sağlayarak gelecek yıl uygulamaya koyalım*. <http://www.muzed.org.tr/?p=1194> adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tarman, S. (2016). *Müzik eğitiminin temelleri* (2. baskı). Müzik Eğitimi.
- Teke, E. (2019) *Müzik öğretmenliği lisans programlarındaki müziksel işitme okuma ve yazma derslerinin içerik bakımından karşılaştırılması*. (Tez No. 590120). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (4. baskı). Arkadaş.
- Uçan, A. (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programı (2018)'na ilişkin görüş, düşünce, eleştiri ve öneriler*. <http://www.muzed.org.tr/?p=1194> adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Üçer, Ö., Yılmaz, G., Gürer, M., & Sonsel, Ö.B. (2023). Instructor opinions on measurement, selection and placement center (mspc)'s prerequisite for music teaching programs, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 283-297. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1279576>
- Yalçın, H. (2017). Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren kurumların mevcut durumları. *Online Journal of Music Sciences*, 2(3), 37-66.
- Yaşmut, B. (2013). *Piyano eğitiminin müziksel işitme, okuma ve yazma davranışlarına etkisi*. (Tez No. 356789). [Yüksek Lisans Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 2.11.2023 tarihinde erişilmiştir.



ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN İRRASYONEL SAYILARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Mustafa OBAY*-Lokman IRMAK**

Öz

Bu araştırma ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırma, ortaokulda görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılara ilişkin algılarını belirleme amacı taşımaktadır. Yapılan bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmaya halen ortaokulda matematik öğretmenliği görevini ifa etmekte olan 31 öğretmen dâhil olmuştur. Veri toplama aracı olarak on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, görüşmeler yüz yüze veya çevrimiçi görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların irrasyonel sayılara ilişkin istenen düzeyde bir deneyime sahip olmadıkları, bunun sonucunda irrasyonel sayılara ilişkin yeterli bir farkındalığa sahip olmadıkları görülmüştür. Özellikle gündelik yaşam sürecinde irrasyonel sayılarla yeterli bir düzeyde karşılaşmayan öğretmenlerin bu sayılara ilişkin algıları ve kavramsal farkındalıklarının yetersiz olduğu görülmüştür. Buna göre günlük yaşamda daha hassas hesaplamalar için anahtar bir rol oynayan irrasyonel sayıların öneminin yeterli düzeyde kavranmadığı kanısı oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde olduğu gibi hizmet sürecinde de irrasyonel sayılara ilişkin beklenen kazanımlarının gözden geçirilmesi gerektiği kanaatine yol açmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sayılar, İrrasyonel sayılar, Öğretmen deneyimi.

Secondary School Math Teachers' Views on Irrational Numbers: A Qualitative Study

Abstract

This research is a qualitative study to determine the views of middle school mathematics teachers on irrational numbers. The research aims to determine the perceptions of middle school mathematics teachers about irrational numbers. Phenomenological design was used in this research. The study included 31 teachers who are currently working as mathematics teachers in secondary schools. A semi-structured interview form consisting of ten questions was used as a data collection tool, and interviews were conducted as face-to-face or online interviews. Content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it was seen that the participants did not have a desired level of experience with irrational numbers and as a result, they did not have sufficient awareness of irrational numbers. In particular, it was observed that the perceptions and conceptual awareness of teachers who did not encounter irrational numbers at a sufficient level in daily life were inadequate. Accordingly, it was concluded that the importance of irrational numbers, which play a key role for more precise calculations in daily life, was not sufficiently understood. This situation led to the conclusion that teachers' expected gains related to irrational numbers should be revised during their service period as well as in their pre-service Education.

Keywords: Numbers, Irrational numbers, Teacher experience.

1. Giriş

Matematik, bilen bilmeyen herkesin hayatı boyunca farkında olarak veya olmayarak kullandığı temel disiplinlerin başında gelmektedir. İnsanlar matematiği varlıkları sayma, nesnelere ölçme ve

* Corresponding author, Asst. Prof. Dr. Siirt University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education, Siirt, mustafa.obay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2537-9438>

** Ministry of National Education, Batman, Turkey, irmak-lokman@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6228-944X>

cisimleri sıralama gibi temel işlevler için kullanır (Güler, 2017). Bunun yanında matematik hem bireylerin hem de toplumların düşünce sistemlerinde meydana getirdiği analitik düşünme, çıkarımda bulunma ve değerlendirme süreçlerine katkısından dolayı medeniyetlerin sağlam ve köklü felsefi temeller üzerine inşa edilmesinde önemli bir yere sahiptir (Çoban & Yenilmez, 2020). Bu özelliklerinden dolayı sayıların ilmi olarak kabul edilen matematik insanlık tarihi boyunca tüm medeniyetler tarafından ilgiyle uğraşılmış ve geliştirilerek sonraki medeniyetlere aktarılmıştır.

Matematik yapısı gereği soyut derslerden biri kabul edilmekte ve anlaşılması güç olarak görülmektedir. Bundan dolayı matematik dersi öğrenciler için sevilmeyen derslerin başında gelmektedir. Bu açıdan matematiğin öğretilmesinde yeni yöntemlerin araştırılması bitmeyen bir perspektife sahiptir. Matematik öğretim programı incelendiğinde matematik dersinin ortaokulda; “Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık” olmak üzere beş temel öğrenme alanına ayrıldığı görülmektedir (MEB, 2018). NCTM’e (National Council of Teacher of Mathematics) (2000) göre günümüzde temel matematik eğitimi, sayıların ve işlemlerin anlaşılması ve sayı duyusunun gelişimi üzerinde biçimlenmesi gerektiği şeklindedir. Bu açıdan okullarda öğretim programının önemli bir kısmı sayı kavramına odaklanmıştır (Sirotic & Zazkis, 2007).

Kaminski’ye (2002) göre matematik yapma süreci sayılarla başlamaktadır ve matematiğin anlaşılması da öncelikle sayılarla gerçekleşmektedir. Matematiğin birçok alanında olduğu gibi temel öğrenme alanı olan “sayılar ve işlemler” alanında da doğası gereği çeşitli zorluklar ve engeller mevcuttur. Bu temel öğrenme alanı içerisinde öğrencilerin öğrenmekte zorluk yaşadıkları kavramlardan biri irrasyonel sayılardır. Sirotic ve Zazkis’e (2007) göre irrasyonel sayıların anlaşılması reel sayıların anlaşılması için bir temel teşkil etmektedir. Ancak irrasyonel sayıların kavranması diğer sayılara nazaran kolay olmamaktadır. Bu durum matematik öğretiminde bir takım anlama zorlukları yaratmaktadır. Elbette matematik öğretimini zorlaştıran başka nedenler de vardır, bunlardan ikisi kavram yanlışları ve ön yargılar olarak gösterilebilir. Bunların yanında sayılar sistemini oluşturan doğal, rasyonel, irrasyonel ve reel sayı kavramlarının öğretiminde sadece teknik bilgilere ve tanımlamalara ağırlık verilmesi de matematik öğretimine mâni olan engellerin diğer bir boyutudur (Çiftçi vd., 2015). Bu durum kavram tanımının biliniyor olmasının kavramsal bilgiye ulaşmada yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu açıdan kavramsal anlama için hem kavramın matematiksel tanımının iyi bilinmesi hem de kavramın tanımı ve özellikleri ile farklı bağlamlar arasındaki ilişkilerin kurulabilmesi gerekmektedir (Çevikbaş & Argün, 2017).

Sayılarla ilişkili olarak en çok sorun yaşanan konulardan birinin irrasyonel sayılar olduğu ifade edilmektedir (Ercire vd., 2016). İlk olarak ortaokul öğretim programında sekizinci sınıfta karşımıza çıkmakta olan irrasyonel sayılar, sadece rasyonel sayılar üzerinden tanımsal olarak ifade edilmekte ve birkaç örnekle geçiştirilmektedir. İrrasyonel sayıların sadece birkaç örnekle geçiştirilmesinden dolayı öğrenme güçlüğüne yaşıdığı sayı sistemlerinin başında gelmektedir (Fischbein vd., 1995). Aynı çalışmada Fischbein vd. (1995), irrasyonel sayı kavramının tarihsel ve psikolojik nedenlerden dolayı iki büyüklüğün kıyaslanamayacağı ve irrasyonel sayıların sonsuzluk kavramı gibi iki büyük sezgisel engelle karşı karşıya kaldığı konusunu araştırmıştır. Bu açıdan karmaşık bir olgu olarak algılanan irrasyonel sayılarla tarih boyunca birçok matematikçi ilgilenmiştir (Baki, 2014). Durumun karmaşıklık içermesinin doğal bir sonucu olarak irrasyonel sayıların öğrenciler tarafından da anlaşılması ve anlamlandırılmaması yadırganmamalıdır. Hatta öğrencilerden önce öğretmenler tarafından anlamlandırılması, içselleştirilmesi ve bu kavramın karşılığının bulunması gerekmektedir. Haliyle öğretmenin anlamlandırmada ve içselleştirmede sorun yaşadığı bir kavramı öğrencilere sağlıklı aktarması çok mümkün görünmemektedir. Çünkü bir kavramı bilmek sadece kavramın adını bilmek, tanımını yapmak ve birkaç örnek vermek değildir (Ercire vd., 2016). Bir kavramı bilmek o kavramı anlamlandırmak, o kavramın birden çok kavramla ilişkisini kurabilmek ve anlayabilmektir.

İrrasyonel sayılar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde irrasyonel sayıları kavramada ve anlamlandırmada öğretmen adaylarının da bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Çevikbaş ve Argün (2017), yaptıkları çalışmada matematik öğretmen adaylarının rasyonel ve irrasyonel sayı kavramlarına ilişkin birçoğunun rasyonel ve irrasyonel sayılar konularında kavram bilgilerinin eksik ya da hatalı olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca katılımcıların, rasyonel ve irrasyonel sayıları birbirinden ayırt etmede yeterince başarılı olmadıkları ifade edilmiştir. Benzer şekilde Güler (2017), tarafından yapılan matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılarla ilgili kavramsal anlayışlarını incelediği çalışmada öğretmenlerin irrasyonel sayılar konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu ayrıca kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Adıgüzel (2013), çalışmasında 8.sınıf öğrencileri ve matematik öğretmen adaylarının irrasyonel sayılar ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu belirtmiş ayrıca irrasyonel sayılar kümesinin sonsuzluk bilgisi gerektirmesinden dolayı zor kavrandığını belirtmiştir. Çiftçi vd. (2015), çalışmalarında matematik öğretmeni adaylarının bir sayının irrasyonelliğinin gösterimi noktasında sınırlı sayıda yol kullandıkları ve irrasyonel sayıların gösterimi ile ilgili farklı çözüm yollarını tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Zazkis ve Sirotic (2004), yapmış oldukları çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu irrasyonellerin sonsuz ve tekrarlanmayan kısmı hakkında ondalık gösterimleri dikkate alarak açıklama yaptıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların sezgileri ile formal bilgileri arasında tutarsızlıklar olduğunu görülmüştür. Güven vd. (2013) ilköğretim matematik öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada katılımcıların önemli bir kısmının irrasyonel sayıları istenen düzeyde ifade edemediklerini belirtmekle birlikte özellikle üniversiteye yeni başlayan öğretmen adaylarının bilgilerinin çok yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Uçar'ın (2016) öğretmen adaylarının rasyonel sayıları genellikle kesir gösterimi ile irrasyonel sayıları ise kök temsili ile ilişkilendirdikleri yönündeki tespiti benzer bir sonucu ortaya koymaktır.

İrrasyonel sayıların öğretimindeki bu zorluklardan ötürü bazı öğretim önerileri doğal olarak ileri sürülmüştür. Horzum (2016) yapmış olduğu çalışmada sunduğu öneriye göre görsel modellerin kullanılması "*sonlu veya tekrar eden sonsuz ondalık basamaklı temsiller*", irrasyonel sayılar için ise "*tekrar etmeyen sonsuz ondalık basamaklı temsiller*" tanımı ile rasyonel ve irrasyonel sayı kavramları sezdirilerek öğretilir. Bu açıdan sezgisel bir anlam yapısının oluşumu önemli ölçüde öğrenme deneyimi ile ilişkili görülebilir.

Popovic'in (2015) belirlemesine göre matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayıları öğretirken doğrudan tanımlamaya başvurmadan yapacakları öğretimin başarılı olacağı şeklindedir. Ayrıca bu konuda uygulamada kullanılacak bazı yöntemlerin örneğin spiral çizme uygulamalarının öğrenciler için pozitif sonuçlar doğurduğu bildirilmiştir (Levis, 2007). Benzer şekilde Coffey (2001) yapmış olduğu çalışmada cebir ve geometrinin birleştirilmesi uygulamalarının irrasyonel sayıların kavranmasında öğrencilere bir perspektif sağladığını belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında ise araştırmacılar açısından en çok göze çarpan olgunun deneyim olduğu varsayılmaktadır. Bu açıdan deney veya uygulamalar yapmanın öğrenmede deneyim açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Deneyime ilişkin olarak Dewey (2011) deneyim temeli üzerinde kurulu bir eğitim anlayışının daha sonraki deneyimleri de üretken ve yaratıcı bir şekilde desteklemesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla beraber deneyim edinme sürecinde kullanılacak materyalin bireylerin ihtiyaç ve kapasitelerine uygun seçilmesi gerektiği, aksi halde bireylerin kendilerini bu materyale uyumlu hale getirmede başarısız olacaklarını, bu durumda deneyimin eğitici olma özelliğini kaybetmesine yol açacağını belirtmektedir. Bu açıdan ortaokul matematik öğretim programında kullanılan soyut materyaller olması irrasyonel sayılara yönelik bu deneyimin istenen şekilde sonuçlanmayacağı ve önemli öğrenme boşlukları yaratacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Uçar'a (2016) göre bu durum irrasyonel sayılara ilişkin öğretmen adaylarının tanım ve formel bilgilerinden ziyade geçmiş deneyimlerine göre karar vermeleri neden olmaktadır. Ancak burada ifade edilen deneyim günlük yaşam deneyimlerinden ziyade öğretmen adaylarının okul sürecinde yaşadıkları yetersiz ve uygulama içermeyen deneyimlerdir.

Araştırmanın amacı ve gerekçesi İrrasyonel sayılar konusuna ilişkin ilgili literatür ele alındığında bu sayıların öğretimi konusunda önemli bazı sorunların devam ettiği görülmüştür. Buna ek olarak araştırmayı yapan araştırmacıların deneyim ve informal gözlemlerine dayalı olarak irrasyonel sayılara ilişkin öğretmenler arasında önemli bir önyargı olduğu sezinlenmiştir. Bu durumda mevcut çalışmalara ek bir katkı sunması amacıyla bu çalışma, irrasyonel sayıların öğretimi ile ilgili sorunların giderilmesinde bir katkı sunabileceği gibi aynı zamanda bu durumun matematik eğitimi açısından da önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul matemaik öğretmenlerinin irrasyonel sayılar hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılar hakkındaki algıları nasıldır ve nelerden etkilenmektedir?
2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılarla ilgili deneyimleri nelerdir?
3. Ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılara yönelik neler hissetmektedirler?
4. Ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayıların günlük yaşamda kullanımını ve gerekliliği hakkında neler düşünmektedirler?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma fenomenolojik (olgubilim) desende yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Fenomonolojik çalışmada araştırmacı odaklandığı temel nokta bir fenomen/olay/kavram ile ilgili araştırmasına katılan bütün bireylerin ortak deneyimlerinin ne ifade ettiği (Güler vd., 2013). Fenomonolojik araştırmanın temel amacı bir fenomen ile ilgi kişisel tecrübeleri evrensel bir esasın gerçeğin tanımlanmasına indirgenmesidir (Creswell & Tashakkori 2007). Burada veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2011). İrrasyonel sayıların öğretimi üzerinde yapılan birçok çalışma olmasına rağmen sahada deneyimlerinin yer aldığı çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Spesifik bir konu özelinde çalışmanın da beklentisiyle bir taraftan çalışmaya derinlik katmak öte taraftan katılımcıların kendi deneyimlerine odaklanmak amacıyla bu yöntem ve desenin uygun olacağına karar verilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği esas alınarak katılımcılar oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Ölçüt olarak matematik öğretmeni olmak, kamu okulu ortaokul kademesinde aktif görev yapıyor olmak yer almıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılımcı bulmak amacıyla Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bir ilin ortaokul matematik öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılmış bu görüşmeler sonucunda katılmak isteyen öğretmenlerin gönüllülük temelinde rızaları alınmıştır. Çalışmada toplam 31 öğretmen yer almıştır. 31 öğretmen ile sınırlı kalınmasında veri doygunluğu esas alınmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının belirlenmesinde araştırmacının görüşmeler doğrultusunda verilerin tekrara bindiğine, veri doygunluğuna erişildiğine kanaat getirmesi belirleyicidir (Glesne, 2013).

2.3. Araştırma süreci

Çalışmalar sonucunda geçirilen görüşme formu araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlere görüşmeler yoluyla yöneltilmiştir. Yüzyüze görüşme imkanı olan öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş, diğer öğretmenlerle de çevrimiçi görüşme yapılmıştır. Yüz yüze görüşme sayısı 20, çevrimiçi görüşme

sayısı 11 dir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür, en uzun görüşme 35 dakika en kısa görüşme ise 25 dakika sürmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler kaydedilmiş ardından bu kayıtlar transkript edilerek analiz edilmeye hazır duruma getirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı geliştirilmeden önce matematik alanında uzman iki öğretim elemanı ile görüş alışverişinde bulunulmuş ardından görüşme sorularının hazırlanması için ilgili literatür gözden geçirilmiştir. Bu sürecin sonucunda toplam 13 soruluk yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Elde edilen form için hem görüş alınan uzmanlara hem de araştırma yöntemleri konusunda uzman olan toplam dört öğretim üyesine danışılmıştır. Formun ilk hali toplamda 13 soru iken yapılan görüşme ve değerlendirmeler sonucunda görüşme formunda olması gereken soru sayısı 11'e düşürülmüştür. Bu süreç sonucunda elde edilen form öğretmenlere görüşmeler yoluyla sunulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

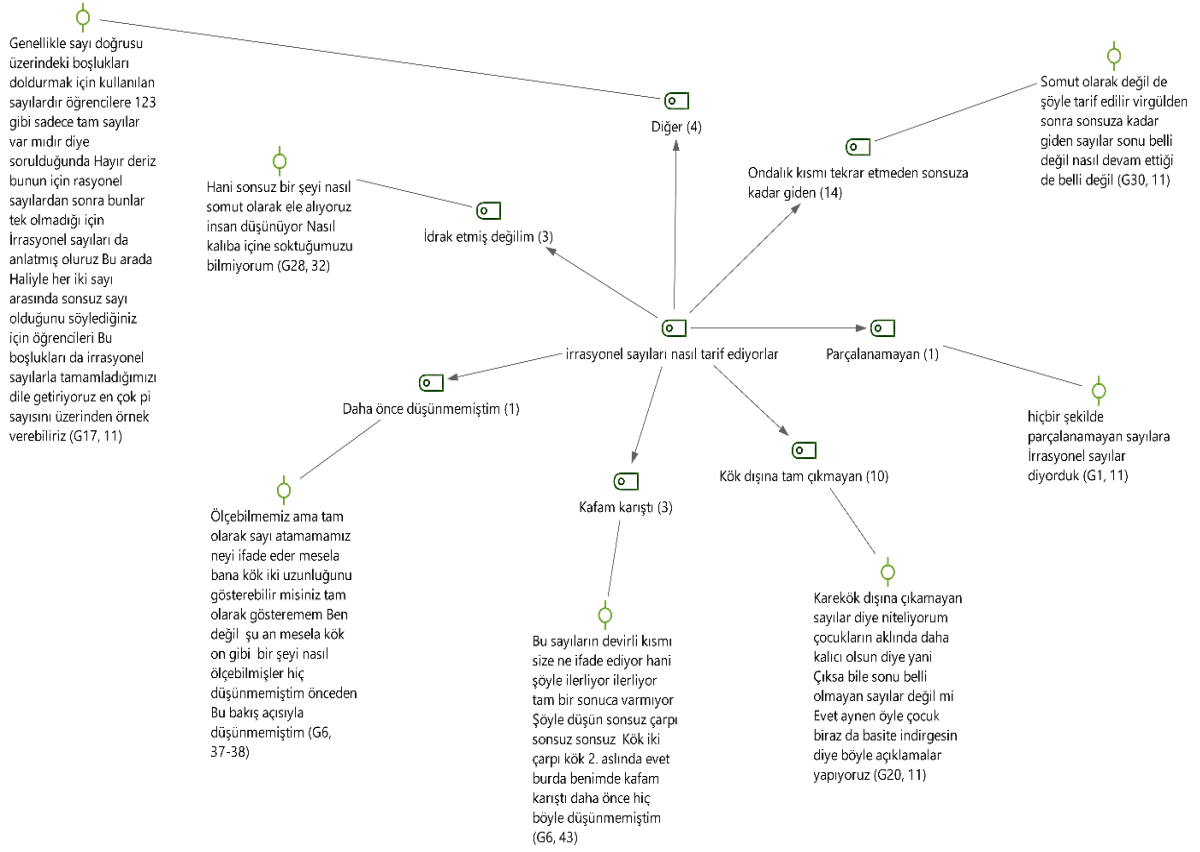
Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Verilerin doğru bir şekilde yansıtmak amacıyla içerik analizinde kullanılan bir bilgisayar programından yararlanılmıştır. Veri analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla başlangıçta dört görüşme yapılmış ve bu görüşmelerin ses kayıtları ile birlikte transkriptleri araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar sonucundan anlam kayıpları ve anlam kaymalarının en aza indirgenmesi için soruların doğru bir şekilde ifade edilmeleri ve katılımcılar tarafından istenilen şekilde anlaşılması için gerekli önlemlerin nasıl alınacağı konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacılarından birinin nitel araştırma geçmişi yeni olduğu için kodlama sürecine dahil olmaması ancak elde edilen sonuçların verilerle tutarlılığını yansız bir gözle karşılaştırması karar bağlanmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin analizi sonucunda bazı görüşlerin doğruluğunun teyidi için katılımcılara yeniden sorulmasını sağlamıştır. bu şekilde araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği için çaba sarfedilmiştir. Ek olarak işlem sürecinde ayrıntılar paylaşarak ve elde edilen bulgularda doğrudan alıntılar yaparak güvenilirlik ve geçerlik desteklenmiştir. Verilerin analizinde kodlamaya bağlı olarak kategoriler elde edilmiş ve bunlar sınıflandırılmıştır. Bulguların daha iyi anlaşılması için veri şemalarının kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırma sürecinde etik ilkelere olabildiğince riayet edilmiştir. Bu konuda katılımcıların talebi olan araştırma sonucundan haberdar olma sözü yerine getirilmiş, yayına hazırlanma sürecinde katılımcıların sordukları sonuçlar hakkında bilgi verilmiştir (Etik Kurulu Kararı Tarih ve Sayısı: 03.03.2023-4369).

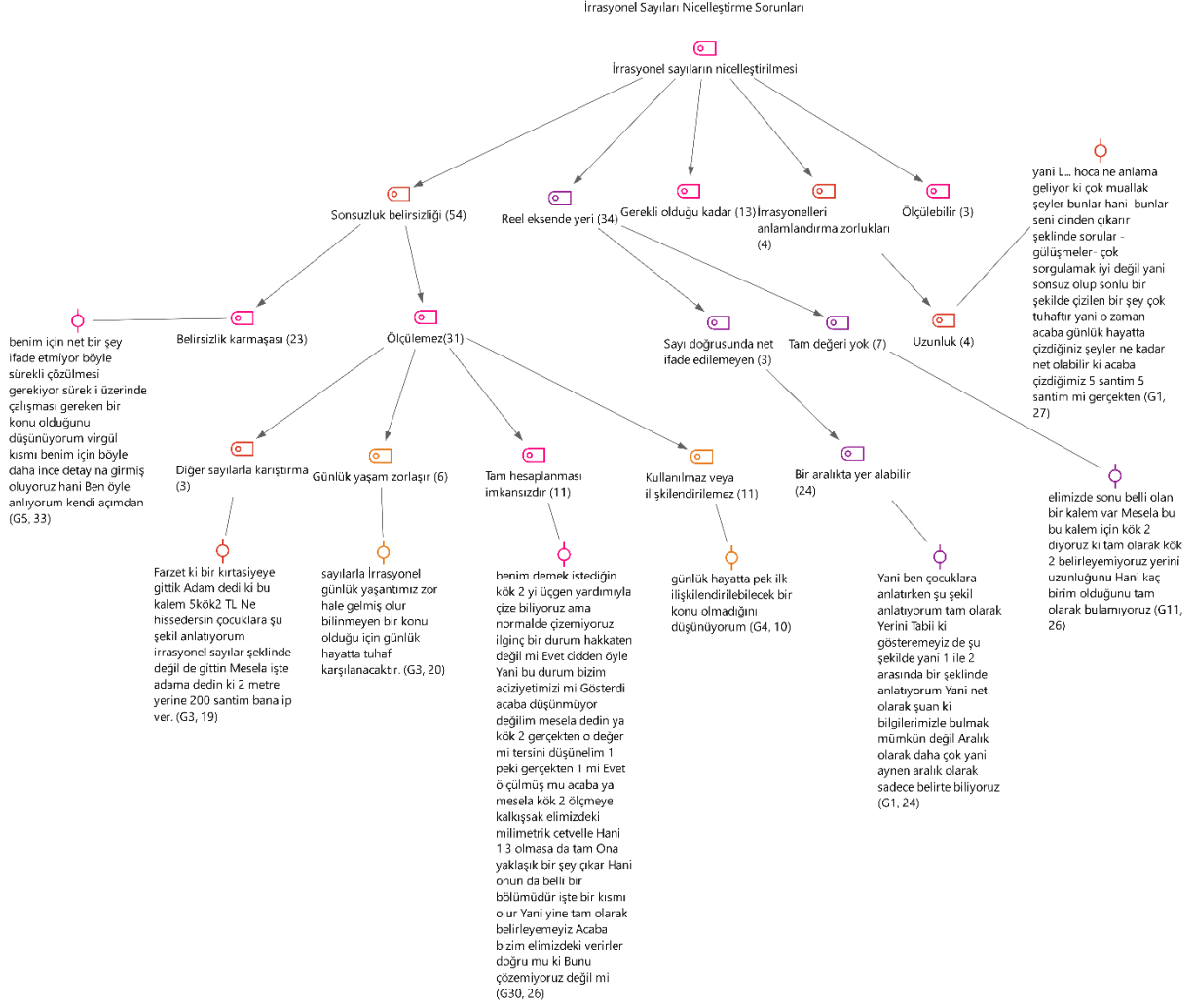
3. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgular ve bunlara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve doğrudan alıntılar aynı şekil içinde verilmiştir. Araştırma sürecinde önemsenen olgulardan biri katılımcıların rasyonel sayıları nasıl tarif ettikleridir. Burada ifade edilen tarifin tanımlamadan daha geniş bir kavram olduğu görülmelidir. Şekil 1'de katılımcıların irrasyonel sayıları tarif etme türlerine göre sınıflandırılması görülmektedir.



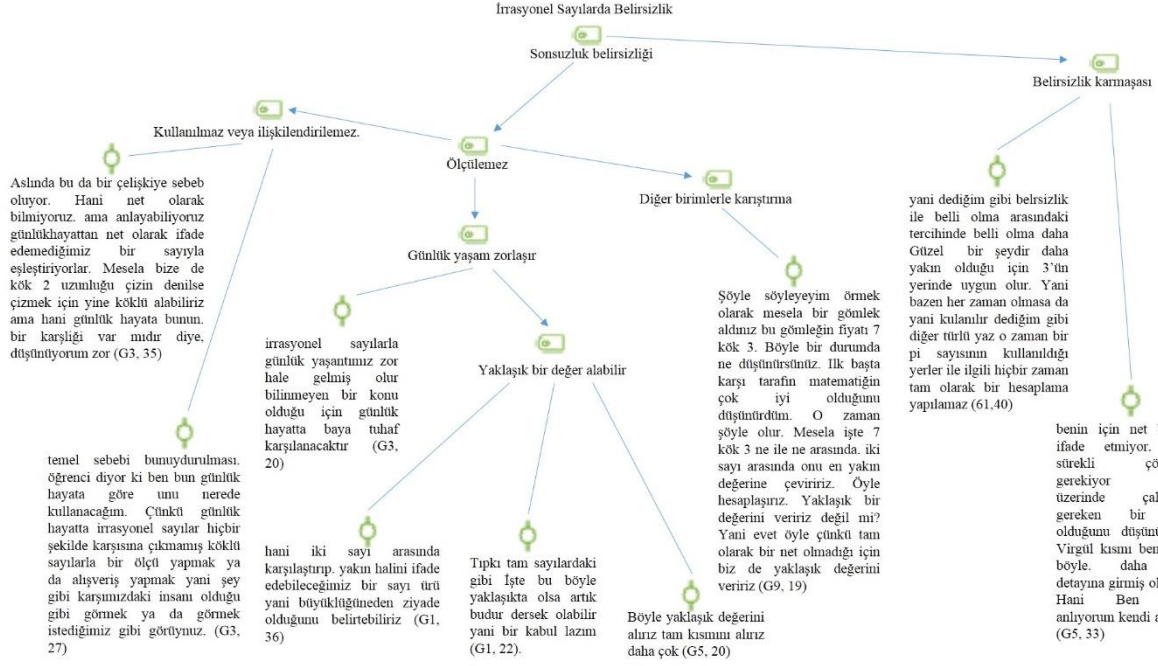
Şekil 1. Katılımcıların irrasyonel sayıları nasıl tarif ettiklerine ilişkin bulgular

Şekil 1’de katılımcıların irrasyonel sayıları tarif etmedeki görüşleri görülmektedir. Araştırmada kasıtlı olarak nasıl tanımlarsınız şeklinde sorulmayan bu soru temel olarak matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayıları tam olarak nasıl algıladıklarını belirlemek ve bunu bir başkasına ifade etmek istediklerinde nasıl tasvir edebilecekleri üzerinde durulmuştur. Buna göre katılımcıların ağırlıklı olarak uzlaşıya vardıkları bir tarif durumu olmadığı görülmektedir. Bununla beraber “ondalıklı kısmının tekrar etmeden sonsuza kadar gitmesi” ve “kök dışına tam çıkmayan” sayılar olarak ifade edildiği görülmüş ve bunun bir sayısal çoğunluğa karşılık geldiği görülmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken diğer görüşler de önem taşımaktadır. Özellikle “idrak edilmemesi” ve “sayı doğrusu üzerinde boşlukları doldurmak için kullanılan” sayılar şeklinde ifade edilmesi bu örneklem kapsamında da olsa irrasyonel sayılara ilişkin yeterli düzeyde bir öğretmen algısı olmadığı çıkarımına yol açmaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların irrasyonel sayıları nicelleştirme sorunlarına ilişkin bulgular

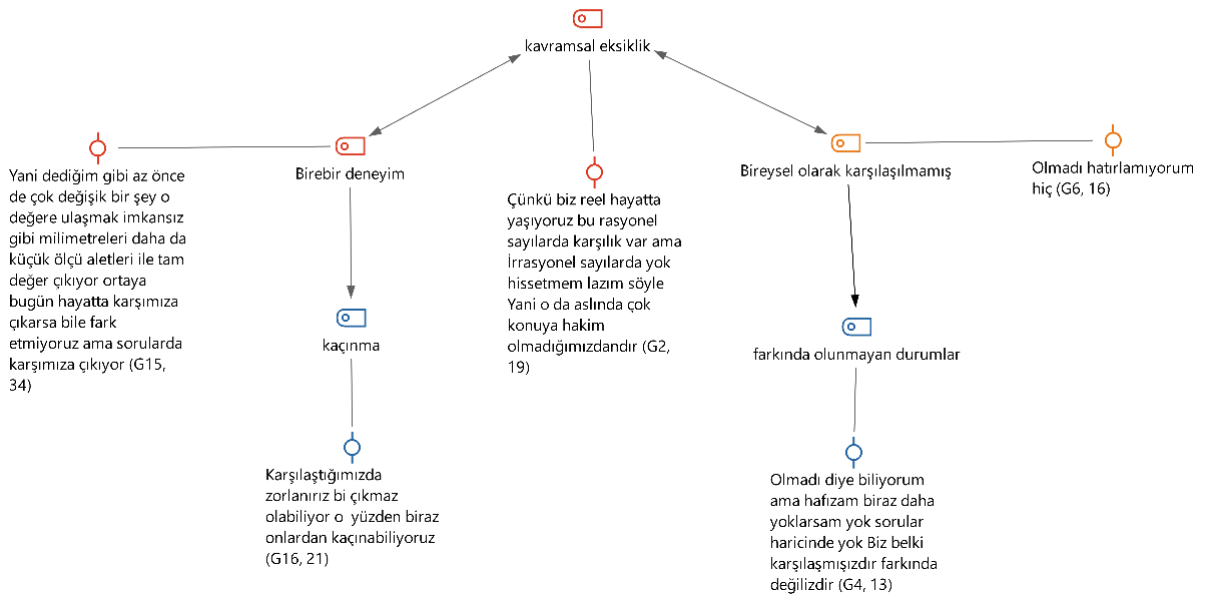
Şekil 2’de katılımcıların irrasyonel sayıları nicelleştirme sorunları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların irrasyonel sayıları nicel bir değer olarak görmekte zorlandıkları, bu sayıları bir sayı olarak görmekten ziyade daha çok sembol nitelikli bir algıya sahip olduklarını görmek mümkündür. En önemli değerlendirmelerden biri olarak günlük yaşamı zorlaştıracağı sonucudur. Bunu gizil olarak barındıran ölçülebilirlik sorunu, belirsizlik durumları ve günlük yaşamda kullanılamaz olduğu ifadeleridir. Böyle bir durumda irrasyonel sayıların günlük yaşamda kullanılması neredeyse imkânsız bir duruma geçmesi ve hassas hesaplamaların gerektiği yerlerde kullanılamayacağı anlamı çıkacağıdır.



Şekil 2. Katılımcıların irrasyonel sayıların belirsizliğine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Şekil 3'te katılımcıların irrasyonel sayıların belirsizliğine ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Bu araştırma kapsamında en dikkat çekici noktalardan biri olan irrasyonel sayıların belirsizliği olgusudur. Buna göre katılımcıların tamamında olmasa bile belli oranda bu belirsizlik olgusu mevcuttur. Özellikle sonsuzluk belirsizliği olarak adlandırdıkları durum kısaca “sonsuz bir değer sayı doğrusunda nasıl ifade edilebilir? Kafam karıştı”, “belirsiz olduğu için tam değeri ölçülemez” buna bağlı olarak “günlük yaşam zorlaştır” gibi ifadeler bu durumu açıklar niteliktedir. Ayrıca bu sonsuz (ondalık kısmın tekrarsız) devam etmesi bir belirsizlik karmaşası yarattığı da ulaşılan sonuçlardır.

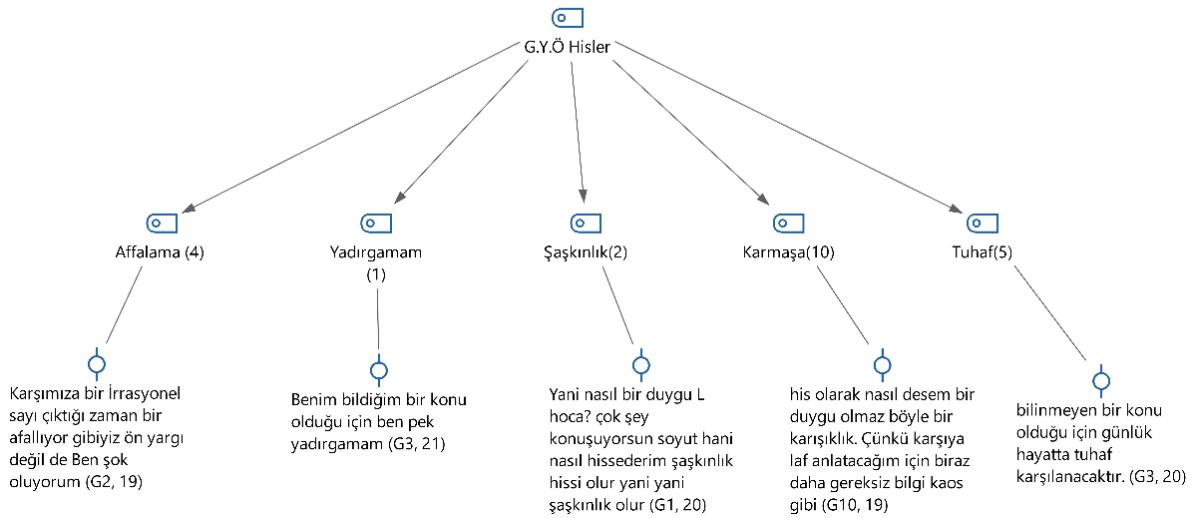
Kavramsal Eksikliği Besleyen Faktörler



Şekil 3. Katılımcıların irrasyonel sayılara ilişkin kavramsal eksiklik bulguları

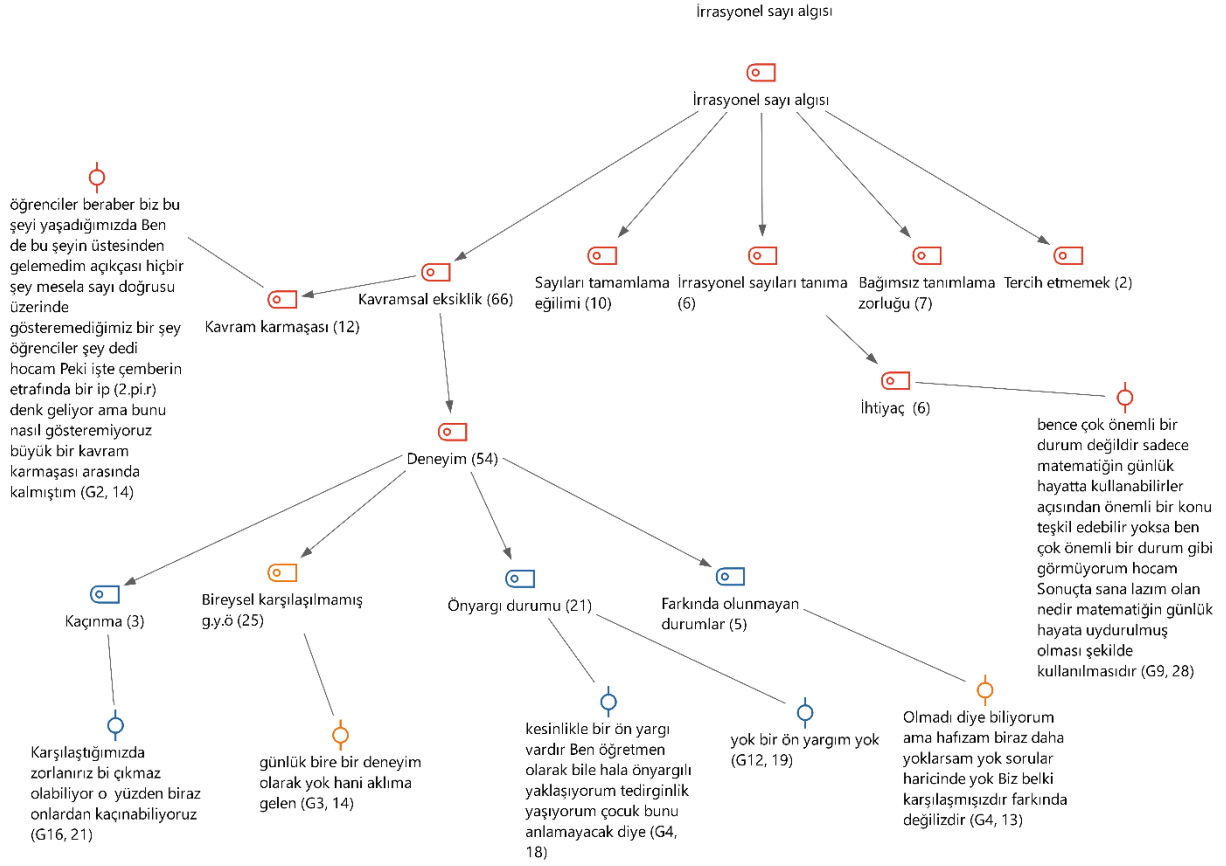
Şekil 4'te ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılarda kavramsal olarak bir eksikliğe sahip olduğu ve bunun nedenleri görülmektedir. Buna göre ortaokul matematik öğretmenlerinin kavramsal eksiklerini besleyen temel olgunun deneyim eksikliği olduğu görülmektedir. Özellikle birebir deneyimin yetersizliği bu konuya yönelik kavramsal öğrenmeyi destekleyecek ortamların oluşmasını negatif etkilediği görülmektedir. Ayrıca konuya ilişkin başkalarının karşılaştığı olduğu ancak matematik öğretmenine yansımaları olmayan “bireysel olarak karşılaşılmamış” durumlar da deneyim eksikliği durumunun oluşmasını desteklemektedir. Böyle ortamların var olmayışı esas olarak bu sayıların kullanılmasını gerektiren elverişli ortamların ortaya çıkması gibi durumlarda “farkında olunmayan durumlar’ın” oluşmasına, birebir deneyimlerin ortaya çıkma durumlarında ise “kaçınma” davranışına yol açtığı görülmektedir.

Ortaokul Matematik Öğretmenleri G.Y.Ö. Ne His etmektedirler



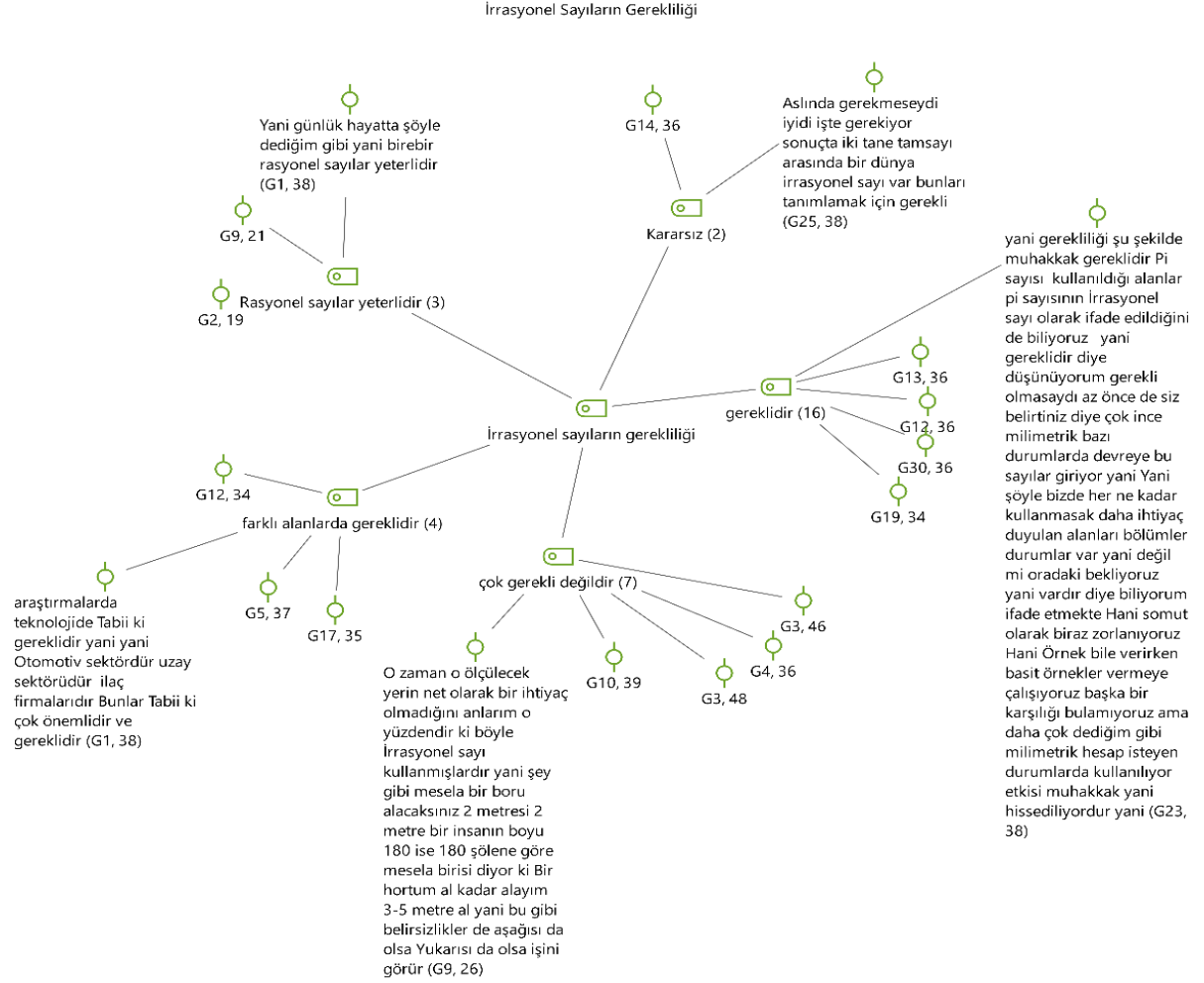
Şekil 4. Ortaokul matematik öğretmenlerinin Günlük Yaşam Örneklerinde (GYÖ) ne his ettiklerine ilişkin bulgular

Şekil 5'te ortaokul matematik öğretmenlerinin günlük yaşamda irrasyonel sayılarla karşılaşma durumunda ne hissedeceklerine ilişkin görüşlerini ifade eden şema görülmektedir. Bu durum ele alındığında gerçekte hemen hemen hiç karşılaşmadıkları bir durum göz önüne alınmaktadır. Çünkü ilgili öğretmenlerin bu yönlü bir deneyimleri olmadığı görüşmelerde ifade edilmiştir. Buna göre karşılaşma durumlarında ise bir karmaşa yaşayacaklarını, bu durumu tuhaf karşılayacaklarını veya affalama yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu durum esas olarak irrasyonel sayılara ilişkin katılımcıların içinde buldukları duyuşsal durumu özetlemektedir.



Şekil 5. Katılımcıların genel olarak irrasyonel sayıları algılama tiplerini gösteren şematik duruma ilişkin bulgular

Şekil 6 ortaokul matematik öğretmenlerinin genel olarak irrasyonel sayı algısını göstermektedir. Buna göre ağırlıklı olarak irrasyonel sayılara yönelik kavramsal bir eksiklik olduğu ve bunun oluşmasını destekleyen deneysel bir yetersizlik olduğu ayrıca deneyimi etkileyen ana unsur olan bireysel olarak irrasyonel sayılarla karşılaşmamış olmasının yanında ağırlıklı bir önyargı durumunun varlığı da kendini göstermektedir. Ayrıca irrasyonel sayılara ilişkin yeterli düzeyde bir kavramsal şemanın eksikliği bu sayılara yönelik öğretmenlerin zihninde bir kavram karmaşasını oluşturduğu da ayrıca görülmektedir. İrrasyonel sayılara yönelik algının biçimlenmesini etkileyen ve nedensel olarak izi sürülebilen diğer bir durumun irrasyonel sayıları teşhis etme veya tanımadır. Bu durumu günlük yaşamda destekleyen negatif durumun da ihtiyaç olduğu görülmektedir.



Şekil 6. Katılımcıların irrasyonel sayıların günlük yaşamda gerekliğine yönelik görüşleri

Şekil 7’de ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayıların günlük yaşamda gerekliğine ilişkin görüşlerinin şeması görülmektedir. Buna göre genel olarak irrasyonel sayıların gerekli olduğu kanısı hâkim olsa da diğer görüşlere yönelik ifadelerin gerek sayısal olarak gerekse de içerik olarak taşımış oldukları anlamlar göz ardı edilemeyecek bir durum arz etmektedir. Bu duruma uygun olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayıların gerekliğine ilişkin yeterli bir inanca sahip oldukları tam olarak ifade edilemez. Günlük yaşamda kullanımı açısından bu durum esas olarak yaklaşık değerler taşımasından, rasyonel sayıların ihtiyaçları gidermekte yeterli olmasından veya konuya ilişkin kararsız olmalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bir diğer unsurun farklı alanlarda gerekli olduğunun ifade edilmesidir ki bu konulara ilişkin görüşmeler boyunca öğretmenlerin kulaktan dolma bilgilere sahip olduğu esas olarak uygulamada nasıl kullanıldığına yönelik herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma problemlerinin dahilinde ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılara yönelik yaklaşımlarını belirlemek için öncelikle onların irrasyonel sayıları nasıl tarif ettiklerine odaklanmanın esas olarak irrasyonel sayıları zihinlerinde nasıl canlandırdıklarına ilişkin önemli fikirler verebileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendileri ilgili içerik bilgisine sahip değilse, öğrencilerde anlayışa ulaşmak olası değildir (Sirotic & Zaskis, 2007). Bu yaklaşıma başvurulmasının nedeni, genelde insanların formel tanımları başka bireylere transfer ederken ek bilgilendirme yaparak vermek istedikleri mesajları netleştirmek istemeleridir. Günlük yaşamda da

sıklıkla karşımıza çıkan bu durum anlam inşasında belirleyici bir role sahiptir. Çünkü olayı kavramaya çalışan birey olay etrafında dönen bir takım anlam parçalarını birleştirerek kendi anlam yapısını oluşturmaya çalışacaktır. Bunun yanında Güven vd. (2013) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının irrasyonel sayılara ilişkin güçlü bir tanıma sahip olmadıkları ayrıca Çevikbaş ve Argün'ün (2017) belirlemelerine göre de kavramın tanımının bilinmesi kavramsal bilginin oluşturulması için yeterli gelmediğini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların irrasyonel sayılara ilişkin kendi tarifleri ve tasvirleri öğrencilerin zihinlerinde de bir şemasını oluşturmakta etkili olacaktır. Orta okul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayıları tarif etme biçimleri ele alındığında net bir ifade kullanmak mümkün olmasa da genel olarak irrasyonel sayıları köklü sayılarla ilişkilendirmenin yanında ondalık sayılar türünden ifade etme eğilimlerinin ağır bastığı görülmüştür. Bu durum esas olarak Horzum'un (2016) da belirtmiş olduğu tanımlama ve tarifin çok uzağında değildir. Ancak araştırma kapsamında karşılaşılan "kafam karıştı" veya "daha önce düşünmemiştim" biçimindeki ifadelerinin irrasyonel sayılara ilişkin istenen düzeyde bir algının var olmadığını ve bunun doğal olarak öğrencileri de benzer şekilde etkileyeceğini görmek zor değildir. Bu araştırma kapsamı ile sınırlı dahi olsa katılımcıların bu konuya "çekinik" yaklaştığına dair ip uçları barındırmaktadır. Bu durum Adıgüzel'in (2013) araştırmasında *bulguladığı öğretmen adaylarının çoğunun irrasyonel sayılar ile ilgili bilgilerinin ezbere dayalı kalıplaşmış bilgiler olduğu ve bu nedenle farklı yorum gerektiren durumlarda başarısız kalmaları* ifadesi ile tutarlı görülmektedir. Böyle bir durum ise sayı kavramının okul ve günlük yaşamda kullanımında bazı eksiklikler içermekte olduğunu görmemizi sağlamaktadır.

Yürütülen bu araştırma kapsamında katılımcıların irrasyonel sayıları nasıl nicelleştirdikleri konusu belirleyicidir. Burada söz konusu ifade genel olarak matematikte nesnelere nitelikleri ile değil daha çok nicel yönlerine odaklandığımız kabul görecektir. Varlıkları nicelleştirme sürecinde kullandığımız nesnelere olan sayılar açısından irrasyonel yapılara hangi bakış açısı ile sayısallaştırma ve diğer sayılarla olan ilişkileri belirleme önem taşıyacaktır. Araştırma kapsamında katılımcıların irrasyonel nicelleştirme süreci ele alındığında önemli görülebilecek ipuçlarına ulaşıldığı düşünülmektedir. En önemli kavramsal durumlardan birinin "sonsuzluk belirsizliği" kavramı olduğu görülebilir. Çoğunlukla bir kafa karışıklığının yaşandığı durum "sonsuz bir sayıyı nasıl sayı doğrusunda gösterebiliriz" sorunsalıdır. Bu durum elbette öğretmenlerin bazı kavramsal eksikliklerine dayandırılabilir, örneğin sınırlılık kavramına bu araştırma kapsamında hiç rastlanmamıştır. Bu açıdan "öğrencilerin bir sayının var olduğuna dair güvenceden, bu sayıya istenildiği kadar ondalık basamakla yaklaşabileceğimizi bilmeye, bu sayının değerinin bir dizinin sınırı olduğunu bilmeye geçişini sağlayacak öğrenme deneyimlerini hazırlamaya yönelik bir ilk yaklaşım" (González-Martín et al., 2014) belirlemesi ile tutarlı görülmektedir. Ancak reelde yaşanan bu kavramsal eksiklik durumunun etkilerini göz ardı edemeyeceğimiz kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum genelde katılımcıların irrasyonel sayıları anlamlandırmada önemli zorluklar yaşadıklarını da beraberinde getirmektedir. İfade edilen bu olgu Ozan ve Narlı'nın (2018) sonsuzluk kavramına ilişkin belirlemeleriyle uyusmaktadır. Özellikle irrasyonel sayıların ölçülemez olarak nitelendirilmesi, kullanılması imkânsız ve çok zor bir yapı ile karşı karşıya olduğumuzu gösterir bir durumdur. Böyle bir durumda irrasyonel sayılara yönelik bir sayı duyusunun oluşması çok zor ve bunun günlük yaşamda kullanılmasını da imkânsız hale getirmektedir. Oluşacak böyle bir önyargının ise bu durumda olan öğretmenlerden ders alacak öğrencilerde kalıcı bir takım olumsuz etkileri olacağını, gelecekte de bu öğrencilerin irrasyonel sayıları kullanma eğilimini önemli ölçüde engelleyeceğini göstermektedir. Bu durum Çevikbaş ve Argün'ün (2017) belirlemiş oldukları katılımcıların irrasyonel sayılar kümesinin kardinalitesini belirlemede gösterdikleri yetersizlik durumu ile ilgili sonuçlarla tutarlı görülmektedir. Kısaca irrasyonel nicelleştirme sürecinden önemli belirsizlik durumlarının olduğunu bu araştırma kapsamında söylemek mümkündür.

İrrasyonel sayılara ilişkin katılımcıların algılarını belirlemek amacıyla yapılan, yukarıda belirtilenlere ek ayrıntılı analizlerde, mikro düzeyde belirleyici faktörleri değerlendirme sürecinde irrasyonel sayılara ilişkin bir belirsizlik karmaşası yaşandığını göstermektedir. Bunun ana kaynağının ondaklı olarak devretmeyen bir yapıda sonsuz küçük olarak uzayan bir yapıyı anlamlandırmaktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı katılımcıların bu durumu kafa karıştırıcı olarak değerlendirdikleri yukarıda da belirtilmiştir. Dolayısı ile ölçülemez kavramının kendiliğinden geliştiği ve buna paralel olarak günlük yaşam ile ilişkilendirilmeyi zorlaştırdığı, günlük yaşamda uzlaşmayı zorlaştırdığı algısını ortaya çıkardığı sonucunun elde edildiğini görmekteyiz. Bu durum irrasyonel sayılardan uzaklaşma eğilimi doğurduğunu buna bağlı olarak hassas hesaplamayı gerektiren durumlarda da daha kaba hesapların tercih edilme zorunluluğunu örtük olarak taşıdığını görmemizi gerektirmektedir. Bu durumu besleyen esas önemli olgunun kavramsal eksikliği besleyen bazı durumların varlığı ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu durum kapsamında yapılan ayrıntılı analizlerde birebir deneyimin yaşanmaması olması katılımcıların bu durumdan uzaklaşmalarına yol açmış olduğu, bunun yanında bir tanıklık olarak bireysel karşılaşma durumlarının olmaması da bu durumu önemli ölçüde beslediği görülmüştür. Elbette bu durumun kendi içinde “kaçınma” gibi birtakım davranışları beslediğini ve bu davranışların da doğal olarak bu kavramlar hakkında araştırma ve öğrenmeyi sekteye uğrattığı düşünülmektedir. İrrasyonel sayılara ilişkin bu yaklaşım günlük yaşamda yaşantıda teşhis etmeyi zorlaştırdığı ve buna bağlı olarak karşılaşma durumlarında bile farkında olamama durumunu beslediği görülmüştür. Bazı öğretmenlerin bir alışverişteki fiyatları (kalem, defter gibi örnekler verilmiştir) irrasyonel olarak tarif edilmesi durumunda yaşanacak zorluklardan bahsetmeleri de tam olarak günlük yaşamda irrasyonel sayıların karşılaşma olasılığının yüksek olduğu yerler konusunda da bir deneyime sahip olmadıklarına işaret etmektedir.

Katılımcıların irrasyonel sayılara ilişkin algılarını belirleyen faktörlerden bir tanesinin irrasyonel sayılarla günlük yaşamda karşılaşma durumlarında ne gibi hisler taşıyabileceğine ilişkin tanımlamalarıdır. Bu durum öğretmenlerin konuya ilişkin düşünceleri açısından önemli bazı ipuçlarını taşıdığı görülmektedir. Örneğin bazı katılımcıların bir “affalama” yaşayabileceğini, diğer bazı öğretmenlerin “karmaşa”, “şaşkınlık”, “tuhaf” karşılayacaklarını belirtmeleri esas itibari ile irrasyonel sayı deneyimlerinin çok az olduğu ve bu duruma ilişkin de yeterli düzeyde bir sezgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Bu araştırma kapsamında bir bütün olarak ele alacak olursak, ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılara ilişkin algılarını belirleyen temel bazı başlıklar olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre katılımcıların irrasyonel sayılara ilişkin yeterli düzeyde bir kavramsal şemaya sahip olmadıkları ve var olan şemanın da kavramsal bir karmaşa barındırdığını söylemek zorlanmış bir ifade olmayacaktır. Genelde kavramsal eksikliği besleyen faktörlerden biri, bireyin eğitim sürecini günlük yaşam pratiği ile güçlendirememesi olarak kabul edilmektedir. Burada görülmesi gereken temel olgunun maruz kalma ve maruz kalma sürecinde bireyin almış olduğu tutumun belirleyiciliğidir. Genelde bireyin kendi deneyimlerini yorumlama ve karşılaştıkları problemleri çözme yaklaşımı, problemler karşısında hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunu belirlemesi ve bu bilgileri nasıl kullanacağına ilişkin yaklaşımı önemli olacaktır. Bu araştırma kapsamında katılımcıların günlük yaşam örneklerine yaklaşımlarında irrasyonel sayılara ilişkin yeterli bir seçici algıya sahip olmadıkları hatta önemli ölçüde ihmal ettiği görülmektedir. Yapılan analizlerde önyargı durumu bir bütün olarak ele alınmıştır. Önyargılı olduğunu belirten katılımcıların yanında ön yargılı olmadığını belirten katılımcıların olduğu görülmektedir. Ancak önyargılı olmadığını belirten katılımcıların ifade etmiş olduğu “şaşkınlık”, “tuhaf”, “karmaşa”, “şoke olmak” gibi ifadelerin de temelde bir önyargı durumuna işaret ettiği değerlendirilebilir. Bu açıdan bazı katılımcıların ifade ettiği “gerek bende gerekse diğer öğretmenlerde mutlaka bir önyargı vardır” ifadesi anlamlı olarak ele alınabilir.

Bu araştırma ulaşılmış olduğu bir diğer bulgu, katılımcıların algısını oluşturan etkenlerden biri olarak ihtiyaç hissetmeme duyuşsal yargı veya kararıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi matematiği kullanarak hassas hesaplamaların yapılmasını önemli ölçüde etkileyecek olan bu durum her şeyden önce matematik öğretmenlerinin bu konuya yaklaşımları ile yakından ilgili olacaktır. Bu araştırma kapsamında bazı katılımcıların irrasyonel sayıları bağımsız tanımlama sorunu yüzünden kullanımda sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum Uçar (2016) belirlemesine uygun düşmektedir. Yani irrasyonel sayıları rasyonel sayılar gibi tanımlayamamak onların kullanımını da olumsuz etkilemektedir. Bunun gibi bazı katılımcıların da irrasyonel sayıları rasyonel sayılara tamamlama eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum ilk bakışta bazı hassas hesaplamalar için bir anahtar kavram olduğu kabul edilebilir, ancak bu durumu ifade eden katılımcıların daha çok tam sayılara yuvarlama şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Bu duruma benzer olarak bazı katılımcıların ise irrasyonel sayıları genelde tercih etmedikleri belirttikleri görülmüştür.

Bu araştırmada elde sonuçlar kapsamında katılımcılara göre irrasyonel sayıların gerekliliği sorulması bir ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu kapsamda katılımcıların vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde gerekli olduğu sayısal olarak baskın görülmektedir. Ancak diğer başlıklarla birlikte ele alındığında bunun dengeleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Diğer başlıklarda kısaca kararsızlık, mecburiyet ve matematik öğretimi dışında kalan alanlarda gerekli olduğu tahmini ileri sürülmüştür. Bu noktada birer matematik öğretmeni olmanın yarattığı bir etkiyle gerekliliğin belirtilmiş olduğu düşüncesi doğmuştur. Çünkü günlük yaşamda matematiğin kullanımına yönelik ciddi bir belirsizlik olduğu yukarıda belirtilmiştir.

Tüm bu değerlendirmelerin ışığında ve bu araştırma kapsamında genel bir kanı olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılara ilişkin yeterli bir bakış açısına sahip olmalarına ilişkin ciddi şüpheler vardır. Bu durumun öğrencilere yönelik olarak benzer etkiler yapması muhtemeldir. En önemli olgulardan biri matematikte temel olgulardan biri olan sayılara yönelik bu türden bir tutumun varlığı matematik yapma kaygısını da etkileyebileceği gerçeğinin göz önünde bulundurulması gerekliliğidir. Öğretmenlerin algılarında bu türden çekincelerin varlığı öğrencilerin zihinlerinde seviye veya sınıflar ilerledikçe matematiğin daha da zorlaşacağı kaygısını büyüteceği, bunun sonucunda matematiğin anlaşılması zor bir disiplin olduğu algısının oluşmasına etki edeceği tahmin edilebilir. Bu durumun aşılabilmesi için öncelikli olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin bu türden eksikliklerinin hizmet içi kurslarla giderilmesi gerekliliği olduğu düşünülmektedir. Özellikle ölçmede kullanılacak yöntemlerin geliştirilmesi ve bunun günlük yaşam deneyimleri ile birleştirilmesi olumlu sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

5. Kaynakça

Adıgüzel, N. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adayları ve 8. sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılar ile ilgili bilgileri ve bu konudaki kavram yanlışları* (Tez No. 328692) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Arcavi, A., Bruckheimer, M., & Ben-Zvi, R. (1987). History of mathematics for teachers: The case of irrational numbers. *For the learning of mathematics*, 7(2), 18-23.

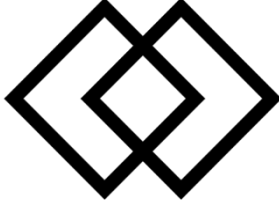
Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB.

Baki, A. (2014). *Matematik tarihi ve felsefesi*. Pegem Akademi.

- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2009). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin rasyonel sayılar konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 529-550.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coffey, M. E. (2001). Irrational numbers on the number line: Perfectly placed. *The Mathematics Teacher*, 94(6), 453.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(4), 303-308.
- Çevikbaş, M., & Argün, Z. (2017). Geleceğin matematik öğretmenlerinin rasyonel ve irrasyonel sayı kavramları konusundaki bilgileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 551-581.
- Çiftçi, Z., Akgün, L., & Soylu, Y. (2015). Matematik öğretmeni adaylarının irrasyonel sayılarla ilgili anlayışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 341-356.
- Çoban, K., & Yenilmez, K. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eşitsizlikler konusunda karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(1), 40-56.
- Dewey, J. (2011). *Eğitim ve deneyim*. ODTÜ.
- Ercire, Y. E., Narlı, S., & Aksoy, E. (2016). İrrasyonel sayı kümesinin rasyonel ve gerçek sayı kümeleriyle olan ilişkisine yönelik öğrenme güçlükleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 417-439.
- Fischbein, E., Jehiam, R., & Cohen, D. (1995). The concept of irrational numbers in high-school students and prospective teachers. *Educational studies in mathematics*, 29(1), 29-44.
- Giannakoulis, E., Souyoul, A., & Zachariades, T. (2007). Students' thinking about fundamental real numbers properties. In Proceedings of the fifth congress of the European society for research in mathematics education (pp. 416-425). Department of Education, University of Cyprus.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & Yalçınoğlu). Anı.
- González-Martín, A. S., Bloch, I., Durand-Guerrier, V., & Maschietto, M. (2014). *Didactic situations and didactical engineering in university mathematics: Cases from the study of Calculus and proof*. *Research in Mathematics Education*, 16(2), 117-134.
<https://doi.org/10.1080/14794802.2014.918347>

- Güven, B., Çekmez, E., & Karatas, I. (2011). Examining preservice elementary mathematics teachers' understandings about irrational numbers. *PRIMUS*, 21(5), 401-416.
<http://dx.doi.org/10.1080/10511970903256928>
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. M., & Taşkın, S. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Güler, G. (2017). Matematik öğretmenlerinin irrasyonel sayılara yönelik kavram bilgilerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 186-215.
- Horzum, T. (2016). Irrasyonel sayıların öğretimi için görsel model önerisi: e ve π sayıları. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 42-57.
- Kaminski, E. (2002). Promoting mathematical understanding: Number sense in action. *Mathematics Education Research Journal*, 14(2), 133-149.
- Lewis, L. D. (2007). Irrational numbers can in-spiral you. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 12(8), 442-446.
- Mack, N. (1995). Confounding whole-number and fraction concept when building on informal knowledge. *Journal for Research Mathematics Education*, 26(5), 422-441.
- Mason, J., & Pimm, D. (1984). Generic examples: Seeing the general in the particular. *Educational Studies in Mathematics*, 15(3), 277-289.
- NCTM (2000). Principles and Standards for school mathematics Reston, Va. NCTM.
- Ozan, Pala., & Narlı, S. (2018). Matematik öğretmen adaylarının sayılabilirlik kavramına yönelik ispat şemalarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 136-166.
- Peled, I., & Hershkovitz, S. (1999). Difficulty in knowledge integration: Revisiting Zeno's paradox with irrational numbers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 30(1), 39-46.
- Popovic, G. (2015). Irrational numbers, square roots, and quadratic equations. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 20(8), 468-474.
- Sbaragli, S. (2006). Primary school teachers' beliefs and change of beliefs on mathematical infinity. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 5(2), 49-76.
- Shinno, Y. (2007). On the teaching situation of conceptual change: Epistemological considerations of irrational numbers. In *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 185-192).
- Sirotic, N., & Zazkis, A. (2007). Irrational numbers: The gap between formal and intuitive knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 65(1), 49-76.

- Temel, H., & Eroğlu, A. O. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sayı kavramlarını anlamlandırmaları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1263.
- Uçar, Z. T. (2016). Ortaokul Matematik öğretmeni adaylarının reel sayıları kavrayışlarında temsillerin rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1149-1164.
- Voskoglou, M., & Kosyvas, G. D. (2012). Analyzing students difficulties in understanding real numbers. *Journal of Research in Mathematics Education*, 1(3), 301-336.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zazkis, R., & Sirotic, N. (2004). Making sense of irrational numbers: focusing on representation, in *Proceedings of 28th International Conference for Psychology of Mathematics Education*, Bergen, Norway, Vol. 4, (pp. 497–505).



GRAFİK TASARIM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKÂYA YÖNELİK TUTUMLARI (TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)

Özlem KUM*

Öz

Yapay Zekâ (AI), teknolojik gelişmelere paralel olarak insan hayatına giren bir olgu olmasının yanı sıra insan zekâsını taklit ederek yaratıcı ve farklı çözüm üreten sistemlerdir. 1980'lerde masatüsti yayıncılığın ortaya çıkmasından sonra 1990'lardan itibaren tasarımcılar multimedya ve iletişimin etkileşimiyle ilgilenmeye başlamışlardır. Teknolojinin grafik tasarıma giderek daha fazla entegre olması sektör için paradigma değişimini de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda devreye giren yapay zekâ, farklı grafik tasarım pratiklerine varsayımsal varyasyonlar sunarak özgünlük kazandırmaktadır. Yapay zekânın birçok alanda kullanılmasının yanı sıra tasarım sektöründe de görsel içerik üretmesi için kullanılmaya başlanması bazı avantaj ve dezavantajlar meydana getirmiştir. Yapay zekâ ve grafik tasarımın kesiştiği noktada tasarım mesleğinin geleceği açısından grafik tasarım bölümü öğrencilerinin tutumlarının analizi önemlidir. Bu sebeple çalışmanın genel çerçevesinin de üniversitede öğrenimine başlamış ve halen devam etmekte olan bireylerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde Grafik Tasarım bölümünde okuyan 180 öğrenci araştırmanın evrenini, 150 öğrenci ise örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bölüme kayıtlı olan 150 öğrencinin eğitime fiilen devam eden 139'una ulaşılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için "yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği" kullanılmıştır. Örneklem içerisinde yer alan grafik tasarım öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak online ölçek uygulaması yapılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda grafik tasarım bölümü öğrencilerinin yapay zekâya yönelik pozitif tutumlarının yüksek, negatif tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, sınıf, eğitim görülen Myo, mezun olunan lise, ailede grafik tasarımla ilgilenme durumu gibi değişkenlere göre yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapay zekânın ilerleyen süreçlerde tasarım alanında yaygınlaşmasına istinaden grafik tasarım bölümü eğitim içeriğinin yeniden yapılandırılması ve değişime gidilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Grafik tasarım, Yapay zekâ, Öğrenci tutumu.

The Attitudes of Graphic Design Students Towards Artificial Intelligence (The Sample of Tokat Province)

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is a phenomenon that has joined human life in parallel with technological developments, as well as systems that produce creative and different solutions by imitating human intelligence. After the emergence of desktop publishing in the 1980s, designers have been interested in the interaction of multimedia and communication since the 1990s. The increasing integration of technology into graphic design has brought about a paradigm shift for the sector. Artificial intelligence, which comes into play in this context, brings originality to different graphic design practices by offering hypothetical variations. In addition to being used in many fields, the use of artificial intelligence in the design sector to produce visual content has created some advantages and disadvantages. At the intersection of artificial intelligence and graphic design, it is noteworthy to analyse the attitudes of graphic design students in terms of the future of the design profession. Within this context, the general framework of the study is to reveal the general attitudes of individuals who have started and are still carrying on their education at the university towards artificial intelligence. This study benefited from the survey model from quantitative research management. During the 2023-2024 academic year, 180 students studying in the Graphic Design department in Tokat province constitute the population of the

* Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Meslek Yüksekokulu, Grafik Tasarım Programı, ozlemkum@outlook.de, <https://orcid.org/0000-0002-6567-797>

research and 150 students constitute the sample. Within the this context of the research, it has been revealed that 139 of the 150 students enrolled in the department who actually continued their education. As a result of the research, it has been determined that the positive attitudes of graphic design department students towards artificial intelligence are high and negative attitudes are at a medium level. It has been also concluded that there was no difference between positive and negative attitudes towards artificial intelligence according to variables such as gender, class, Myo, graduated high school, interest in graphic design in the family.

Keywords: Graphic design, Artificial intelligence, Student attitude.

1. Giriş

Yapay zekânın literatürde birçok farklı tanımı bulunmaktadır. McCarthy, zekâyı Dünyada hedeflere ulaşma yeteneği bağlamında hesaplayıcı bir parça olarak görmekte ve zekânın insan, hayvan veya makinelerde değişen derecede görülen bir olgu olarak tanımlamaktadır (McCarthy, 2004, aktaran Alpaydın, 2013). Yapay zekâ, insanın algılama, akıl yürütme sürecini modellemek için birden fazla akıllı yolu keşfetmeyi sağlayan bilişsel bir bilimdir (Deveci, 2022). Arslan (2020) yapay zekâyı akıllı programlama ve insansı tepkiler olarak iki kavram üzerinden tanımlamıştır. Özdemir (2022) yapay zekâyı “yapay sinir ağları, makine öğrenimi, veri madenciliği be benzeri teknolojilerin kullanılması ile gerçekleştirilen, bilgisayarların insan gibi düşünme ve öğrenme yeteneklerine sahip olması” olarak aktarmıştır (s.629).

Yapay zekânın tarihsel süreci 1950’de Alan Turing’in “Makineler düşünebilir mi?” sorusu ile başlamıştır (Kopuz, 2022). John McCarthy, Marvin L. Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude E. Shannon tarafından 1956 yılında Dortmund Konferansı’ndaki bir öneri mektubunda aktarılan yapay zekâ kavramının mucidi John McCarthy olarak kabul görmüştür (Alpaydın, 2013). Günümüzde hala gelişimini sürdüren yapay zekâ, çağımızın birçok sorununa çözüm üretmesinin yanı sıra birçok sorunun habercisi olarak da varlık gösteren bir unsurdur.

Grafik tasarım, bilgisayar teknolojilerine entegre olarak grafik tasarımı destekler nitelikte program ve yapay zekâdan yararlanan bir alan haline gelmiştir. Yapay zekâ birçok alana katkı sağlamasının yanı sıra grafik tasarım alanında da gelişerek son dönemlerde yapay zekâ tabanlı uygulamalarla farklı tasarımlara imza atmaktadır. Logo, web tasarımı, afiş tasarımı gibi grafik tasarımın her alanında kullanılan yapay zekâ, grafik tasarım ürünlerine yönelik verimlilik, özgünlük ve işlevsellik gibi sorgulamaları beraberinde getirmiştir. Sanatçı ve müşteriler yapay zekâ ile üretilen bu tasarım ürünlerinin varlığı ile tasarımcı kimliğini de sorgular hale gelmiştir.

Grafik tasarım alanındaki yapay zekâ teknolojisinin kullanımı, görüntü işleme yazılımlarının gelişimi sonrasında başlamıştır ve 1980’li yıllarda Amerika merkezli Adobe Sistemleri ile Macromedia ve Kanada merkezli Corel firması, tasarım alanında öncü yazılımlar geliştirmişlerdir. Fakat Adobe Sistemleri, ürün çeşitliliği ve programlar arası entegrasyonu konusundaki başarısı sonucu tasarım alanında öncü sayılmaktadır (Sezer vd., 2022). Bu bağlamda dönemin şartlarına, insan ihtiyacına göre yapay zekâ kullanımı tasarım sektöründe tercih edilmektedir. Günümüzde Adobe Sistemleri haricinde birçok yapay zekânın kullanıldığı tasarım programı bulunmaktadır. Tasarımcılar yapay zekâ kullanımı ile tasarım araçları, renk paletleri, yazı tipi önerileri ve düzen şablonları ile yaratıcı süreci kolaylaştıran seçeneklere ulaşabilmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şimdi var olan bir halin, olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan obje veya kişi kendi koşullarında var olduğu gibi tanımlanmaktadır

(Karasar, 2014). Araştırmada, Tokat ilinde Grafik Tasarım bölümünde eğitim gören öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının vâr olduğu halinin doğrudan ortaya koyması amacı ile tarama modeli seçilmiştir.

2.2. Ölçme Aracı

Araştırma verilerini toplamak için Kaya vd., (2022) tarafından geliştirilen “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 20 sorudan oluşmaktadır. 20 sorunun 12’si pozitif tutum alt boyutunda, 8’si ise negatif tutum alt boyutunda yer almaktadır. Negatif tutum boyutunda yer alan 8 soru ters kodlanmıştır. Negatif tutum alt boyutundan düşük puan alınması daha fazla negatif tutuma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri “0” ile “1” arasında değişmektedir. Alfa değeri 0,60 ile 0,80 arasında olduğunda güvenilirliğin iyi; 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kozak, 2015). Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayıları tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Pozitif Tutum	12	0,89
Negatif Tutum	8	0,85

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma verilerini toplamak için kullanılan yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,89; negatif tutum alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,85 olduğu görülmüştür. Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin Cronbach alfa katsayılarına baktığımızda anketin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu görülmüştür.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde Grafik Tasarım bölümünde okuyan 180 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki öğrencilerin 139’una ulaşılmıştır. Evrenin tamamına ulaşıldığı için evren içerisinden örneklem oluşturulmamıştır.

2.4. Araştırma Süreci

Veri toplama süreci 2023-2024 eğitim-öğretim yılının başlamasıyla birlikte başlamış ve evrende yer alan bütün öğrencilere veri toplama aracı online ulaştırılarak doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmaya kalan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	61	43,9
	Erkek	78	56,1
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	70	50,4
	2. Sınıf	69	49,6
Eğitim Görülen MYO	Erbaa MYO	79	56,8
	Turhal MYO	60	43,2
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	35	25,2

	Meslek Lisesi	92	66,2
	Diğer Lise	12	8,6
Ailenin Grafik Tasarımla İlgilenme Durumu	Evet	13	9,4
	Hayır	126	90,6

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %43,9'unun kadın, %56,1'inin erkek olduğu; %50,4'ünün 1. Sınıf öğrencisi, %49,6'sının 2. Sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %56,8'inin Erbaa MYO öğrencisi, %43,2'sinin Turhal MYO öğrencisi olduğu; %25,2'sinin Anadolu Lisesi, %66,2'sinin Meslek Lisesi ve %8,6'sının diğer liselerden mezun olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,4'ünün ailesinde grafik tasarımıyla ilgilenen olduğu, %90,6'sının ailesinde grafik tasarımıyla ilgilenen olmadığı görülmüştür.

2.5. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın etik izni Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik kurulundan alınan E-33490967-044-350547 sayılı, 16.18 karar numaralı, 16.10.2023 tarihli izinle alınmıştır. Örneklem içerisinde yer alan Grafik Tasarım öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak 18.10.2023-20.10.2023 tarihleri arasında online ölçek uygulaması yapılmış ve araştırma verileri elde edilmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Örnekleme yapılan yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği uygulamaları başarıyla bittikten sonra, elde edilen veriler elektronik ortamda analiz edilmeden önce, ölçek formlarının uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek formlarıyla toplanmış olan verilerin analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek amacıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programına nicel verilerin girişi yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS for Windows 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. *Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri*

Alt Boyutlar	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Pozitif Tutum	139	-0,15	0,21	-0,52	0,41
Negatif Tutum	139	-0,23	0,21	-0,74	0,41

Tablo 3 incelendiğinde, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum ve negatif tutum alt boyutları için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

2.7. Araştırma Etiği

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Çalışmanın etik izni Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve

Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik kurulundan E-33490967-044-350547 sayılı, 16.18 karar numaralı, 16.10.2023 tarihli izinle alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılımı sağlanan öğrencilere uygulanan yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Uygulanan yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğine verilen cevaplara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğine ait betimsel istatistikler*

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Pozitif Tutum	139	1,83	5,00	3,58	0,76
Negatif Tutum	139	1,00	5,00	3,10	0,89

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna verdikleri puanların minimum 1,83; maksimum 5,00; ortalamasının 3,58; standart sapmasının 0,76 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zekâya yönelik pozitif tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna verdikleri puanların minimum 1,00; maksimum 5,00; ortalamasının 3,10; standart sapmasının 0,89 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zekâya yönelik negatif tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği cinsiyet değişkeni t testi*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Pozitif Tutum	Kadın	61	3,47	0,67	-1,57	0,12
	Erkek	78	3,67	0,81		
Negatif Tutum	Kadın	61	3,12	0,95	0,15	0,88
	Erkek	78	3,09	0,84		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Kadın öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,47\pm 0,67$) ile erkek öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,67\pm 0,81$) birbirine yakın olduğu; kadın ve erkek öğrencilerin yapay zekâya yönelik pozitif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Kadın öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,12\pm 0,95$) ile erkek öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,09\pm 0,84$) birbirine yakın olduğu; kadın ve erkek öğrencilerin yapay zekâya yönelik negatif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği sınıf düzeyi değişkeni t testi*

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	t	p
Pozitif Tutum	1.Sınıf	70	3,62	0,74	0,56	0,58
	2. Sınıf	69	3,54	0,78		
Negatif Tutum	1.Sınıf	70	3,11	0,87	0,11	0,91
	2. Sınıf	69	3,10	0,92		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). 1. Sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,62\pm 0,74$) ile 2. Sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,54\pm 0,78$) birbirine yakın olduğu; 1. Sınıf ve 2.sınıf öğrencilerin yapay zekâya yönelik pozitif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). 1. Sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,11\pm 0,87$) ile 2. Sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,10\pm 0,92$) birbirine yakın olduğu; 1. Sınıf ve 2.sınıf öğrencilerin yapay zekâya yönelik negatif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim görülen MYO değişkenine bağlı olarak yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği eğitim görülen myo değişkeni t testi*

Alt Boyutlar	Eğitim Görülen MYO	N	X	Ss	t	p
Pozitif Tutum	Erbaa MYO	79	3,49	0,71	-1,58	0,12
	Turhal MYO	60	3,70	0,81		
Negatif Tutum	Erbaa MYO	79	3,09	0,88	-0,26	0,79
	Turhal MYO	60	3,13	0,91		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin eğitim görülen MYO değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Erbaa MYO’da eğitim gören öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,49\pm 0,71$) ile Turhal MYO’da eğitim gören öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,70\pm 0,81$) birbirine yakın olduğu; Erbaa ve Turhal MYO’da eğitim gören öğrencilerin yapay zekâya yönelik pozitif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin eğitim görülen MYO değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Erbaa MYO’da eğitim gören öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum

ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,09\pm 0,88$) ile Turhal MYO'da eğitim gören öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,13\pm 0,91$) birbirine yakın olduğu; Erbaa ve Turhan MYO'da eğitim gören öğrencilerin yapay zekâya yönelik negatif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olunan lise değişkenine bağlı olarak yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği mezun olunan lise değişkeni anova testi*

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Lise	N	X	Ss	F	p
Pozitif Tutum	Anadolu Lisesi	35	3,67	0,69	0,34	0,71
	Meslek Lisesi	92	3,55	0,78		
	Diğer Lise	12	3,58	0,83		
Negatif Tutum	Anadolu Lisesi	35	3,08	0,88	0,04	0,96
	Meslek Lisesi	92	3,11	0,90		
	Diğer Lise	12	3,17	0,87		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,67\pm 0,69$); meslek lisesi mezunu öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,55\pm 0,78$) ile diğer lise mezunu öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,58\pm 0,83$) birbirine yakın olduğu; Anadolu lisesi, meslek lisesi ve diğer lise mezunu öğrencilerin yapay zekâya yönelik pozitif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,08\pm 0,88$); meslek lisesi mezunu öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,11\pm 0,90$) ile diğer lise mezunu öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,17\pm 0,87$) birbirine yakın olduğu; Anadolu lisesi, meslek lisesi ve diğer lise mezunu öğrencilerin yapay zekâya yönelik negatif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailede grafik tasarımıyla ilgilenme durumu değişkenine bağlı olarak yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği ailede grafik tasarımıyla ilgilenme durumu değişkeni t testi

Alt Boyutlar	Ailede Grafik Tasarımla İlgilenme Durumu	N	X	Ss	t	p
Pozitif Tutum	Evet	13	3,53	0,50	-0,35	0,73
	Hayır	126	3,59	0,78		
Negatif Tutum	Evet	13	3,53	0,71	1,82	0,07
	Hayır	126	3,06	0,90		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin ailede grafik tasarımıyla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ailesinde grafik tasarımıyla ilgilenen olan öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,53\pm 0,50$) ile ailesinde grafik tasarımıyla ilgilenen olmayan öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin pozitif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,59\pm 0,78$) birbirine yakın olduğu; ailesinde grafik tasarımıyla ilgilenen olan ve olmayan öğrencilerin yapay zekâya yönelik pozitif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin ailede grafik tasarımıyla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ailesinde grafik tasarımıyla ilgilenen olan öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($3,53\pm 0,71$) ile ailesinde grafik tasarımıyla ilgilenen olmayan öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin negatif tutum alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,06\pm 0,90$) birbirine yakın olduğu; ailesinde grafik tasarımıyla ilgilenen olan ve olmayan öğrencilerin yapay zekâya yönelik negatif tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde Grafik Tasarım bölümü öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının analizlerine yer verilmiştir. Alan literatürü incelendiğinde Grafik Tasarım ve yapay zekâ ilişkisi üzerine 10 adet araştırmaya rastlanmıştır. Yapay zekâya yönelik öğrenci tutumlarının incelendiği bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu araştırma, grafik tasarımcı/grafiker olarak mesleğe yönelecek öğrencilerin yapay zekâya dair düşüncelerin ve tutumlarının ortaya çıkarılması bağlamında önemlidir.

Alan literatürü incelendiğinde Kardeşinoğlu (2020) araştırmasında, grafik tasarımcıların ilerleyen süreçte konumunun ne olacağı konusunda uzmanların görüş ve önerilerini aktarmıştır. Yapay zekânın ilerleyen zamanlarda grafik tasarımcıların yerini alamayacağı ama tasarım sektörüne katkısının olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Güney ve Dursun (2021) araştırmasında, yapay zekâ ve grafik tasarım arasındaki çalışmaları örneklendirerek tasarımcılara disiplinlerarası yol göstermesi için öngörülere yer vermiştir. Gürdal Pamuklu ve Bakar Fındıkcı (2023) araştırmasında, tasarımcıların yapay zekâya dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlamış ve yapay zekânın tasarımcıları nasıl etkileyeceğine dair sorulara cevap aramışlardır. Özdemir (2022) araştırmasında, yapay zekânın grafik tasarım ve tasarımcı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapay zekânın tasarımcıların sahip olduğu bilgi birikimine sahip olmaması sebebiyle tasarımdan ziyade tasarımcılara yardımcı olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Karabulut (2021) araştırmasında, yapay zekâ ve görsel tasarım birlikteliği sonucu

tasarımın geleceğine ilişkin öngörülere yer vermiştir. Araştırmada yapay zekânın belirli bir şablon ve planlama ile elde edilen kalıplara göre hareket ettiği, birey zekâsına sahip olmadığı sonucu aktarılmıştır. Çeken ve Şen (2023) araştırmasında, yapay zekâ destekli midjourney ile yeni tasarımların daha benzersiz olduğu, yapay zekânın grafik tasarıma olumlu katkısının yanı sıra sektör üzerinde oluşabilecek olumsuz etkilerinin de dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Şen ve Atiker (2020) araştırmasında, yapay zekânın ortaya koyduğu grafik ürünlerde yaratıcılık, özgünlük ve işlevsellik gibi kavramlar üzerinde durarak tasarımcı kimliğinin de sorgulanmasına yer vermiştir. Araştırma sonucunda, yapay zekânın algoritmalar ile ürettiği tasarımlar yeni ve şaşırtıcı bulunurken yapay zekânın kullanıcının belirlediği konsept ve konuya ilişkin üretim yapması sebebiyle yetersiz kaldığı ortaya konmuştur. Rezk (2023) araştırmasında, yapay zekânın tanımlayarak tarihçesini anlatmaktadır. Araştırmada ayrıca farklı yapay türleri ve yapay zekâ kullanımının çeşitli uygulamalarına da yer verilerek grafik tasarımın yapay zekânın farklı amaçlar için nasıl kullanıldığı ortaya konulmaktadır. Araştırma son olarak yapay zekâ kullanımının grafik tasarım üzerindeki etkisini ve bu etkinin mesleğe nasıl yansıtacağını da ele almıştır. Karaata (2018) araştırmasında, yapay zekâ algoritmalarıyla çalışan bazı grafik tasarım uygulamalarının tasarımcılara oranla ne kadar yaratıcı olduğuna ve yapay zekânın grafik tasarımda etkisine değinmiştir. Araştırmada, yapay zekânın zaman alan işleri yaparken kolaylık sağlayabileceği, yapay zekâ ile çalışan grafik tasarım programların yaratıcılıktan yoksun olması sebebi ile grafik tasarım mesleğinin tehdit altında olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Meron (2022) araştırmasında, bir tasarımcının yapay zekâ ile akademik olarak az ilgilenilmesinin sebebinin araştırılmış ve tasarımda daha hızlı ve daha hedef odaklı işler yürütme gerekliliğine istinaden kendi işlevsel yaklaşımlarına yöneltikleri sonucuna ulaşmıştır.

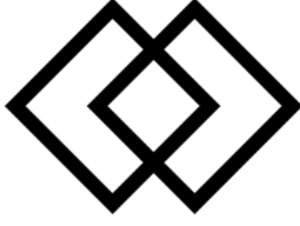
Alan literatündeki araştırmalar karşılaştırıldığında Karaşahinoğlu (2020), Gürdal vd. (2023), Özdemir (2022), Rezk (2023), Karaata (2018), Karabulut (2021) yapay zekânın tasarım ve tasarımcı üzerindeki etkisini incelemiştir. Karaşahinoğlu (2020), Şen ve Atiker (2020) grafik tasarımcıların ilerleyen süreçteki konumunun ne olacağına ve tasarımcı kimliğinin de sorgulanmasına yönelik araştırma yapmışlardır. Çeken ve Şen (2023), Karaata (2018), Şen ve Atiker (2020), Karaata (2018), Karaşahinoğlu (2020) yapay zekânın tasarım sektörüne katkısı olacağını, yeni ve benzersiz tasarımları yapılabildiğini, pratiklik sağladığını aktarmaktadır. Karaata (2018) yapay zekâ ile çalışan tasarım programlarını yaratıcılıktan yoksun bulurken, Çeken ve Şen (2023) olumlu katkılarının yanı sıra olumsuz etkilerinin de araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özdemir (2022) yapay zekânın tasarımcılar gibi bilgi birikimine sahip olmadığı için tasarımcılara yardımcı bir faktör olarak düşünülebileceğini aktarmaktadır. Meron (2022) ise yapay zekâ konusunu diğer araştırmalardan farklı şekilde ele alarak yapay zekâ ile neden daha az ilgilendiği yönünde araştırmıştır.

Grafik tasarım bölümü öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik tutumlarına yönelik yapılan bu araştırmada öğrencilerin pozitif tutumlarının yüksek olduğu, negatif tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete, sınıf düzeyine, eğitim görülen Myo düzeyine, mezun olunan lise değişkenine, ailede grafik tasarımla ilgilenme durumuna göre yapay zekâyâ yönelik pozitif ve negatif tutumları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ele alınan konuya istinaden alan literatüründe karşılaştırma yapılacak benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Grafik tasarım eğitimi alan öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik tutumları doğrultusunda tasarım alanında eğitim içeriğinin yapılandırılmasında değişime gidilebilir. İlerleyen süreçte yapay zekâ kullanımının grafik tasarım alanında artması yapay zekâ ve makine öğrenmesi gibi alanlarda çalışan eğitmen ihtiyacı doğurabileceği için ders sorumlularının bu alanda kişisel eğitim alması sağlanması önerilebilir.

5. Kaynakça

- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-80.
- Çeken, B., & Şen, O. (2023). Grafik tasarım sektöründe yapay zekânın kullanılması (Midjourney). *International Conference on Contemporary Academic Research*, 1, 138-145. <https://doi.org/10.59287/iccarr.767>
- Deveci, M. (2022). Yapay zekâ uygulamalarının sanat ve tasarım alanlarına yansımaları. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (9), 119-140. <https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1115961>
- Ergün, A. T., Gönüllü, A.B., & Sezer, N. (2022). “Logo Tasarımının Yapay Zekâ ile Üretimi”. *İdil*, 91, 389-399. <https://doi.org/10.7816/idil-11-91-07>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. Pearson.
- Güney, M., & Dursun, N. (2021). Grafik tasarımda disiplinlerarası bir yaklaşım: Yapay zekâ. *International Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 7(87), 3631-3640. <https://doi.org/10.26449/sssj.3509>
- Gürdal Pamuklu, A., & Bakar Fındıkçı, M. (2023). Grafik tasarımın geleceği: Yapay zekâ ve insan. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 177-191.
- Karaata, E. (2018). Usage of artificial intelligence in today's graphic design. *Online Journal of Art & Design*, 6(4), 183-198.
- Karabulut, B. (2021). Yapay zekâ bağlamında yaratıcılık ve görsel tasarımın geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1516-1539. <https://doi.org/10.17755/esosder.844536>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.
- Karavaşinoğlu, Ş. (2020). Yapay zekânın grafik tasarım alanında kullanım örneklerinin ve gelecekteki olası rolünün incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 612-626. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.764387>
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2022). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes towards artificial intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Kopuz, M.A. (2022). *Grafik tasarımın geleceğinde yapay zekâ programları* (Tez No: 720255). [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Detay.
- McCarthy, J. (2004). *What is artificial intelligence?* <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/> adresinden 25 Ekim 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Meron, Y. (2022) Graphic design and artificial intelligence: Interdisciplinary challenges for designers in the search for research collaboration, in Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak, A., Sádaba, J., Lloyd, P. (eds.), DRS2022: Bilbao, 25 June- 3 July, Bilbao, Spain. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.157>
- Şen, E., & Atiker, B. (2020). Grafik tasarım uygulamalarında yeni bir aktör: Yapay zekâ. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(63), 3946-3957.



İKTİSAT BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN VERGİ BİLİNÇ VE VERGİ AHLAK DÜZEYLERİ: AZERBAYCAN DEVLET İKTİSAT ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Özlem SÖKMEN GÜRÇAM* -Ahmet TEKİN** -Ayşenur ÇIRAK***

Öz

Bu çalışma, Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf İktisat bölümü öğrencilerine yapılmıştır. Çalışma ile öğrencilerin vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel yöntemlerden biri olan anket yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle çalışmanın yapılabilmesi için anket sorularının etik kurallara uygunluğu İğdir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı tarafından incelenmiş ve anket sorularının etik kurallara uygunluğuna karar verilmiştir. Daha sonra hazırlanan anket uygulanmaya başlanmıştır. Anket Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarını kapsayan dönemlerde yapılmış ve Bakü'de okuyan 419 İktisat bölümü öğrencisine ulaşılmıştır. 419 öğrenciye yapılan anketler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ankete katılanların çoğu erkek öğrenci (230) olmaktadır. Ankete katılanların çoğunluğunu üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin not ortalamaları (GANO) 3,51 ve üstündedir. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu "Sizce göre vergi nedir?" sorusuna "kamu hizmeti için para" cevabını vermiştir. Analiz sonuçlarından bir diğeri de öğrencilerin vergi bilinç düzeyi arttıkça vergi ahlakı düzeyi de artmaktadır. Ayrıca ankete katılan öğrencilerin sınıf düzeylerinin artması ile vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de vergi bilinci ve vergi ahlakı konusunda çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışma daha önce yapılmamış bir çalışma olup Türkiye ve Azerbaycan arasında bir karşılaştırma yapmak açısından da önemli bir çalışma olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Vergi, Vergi bilinci, Vergi ahlakı.

Jel Kodu: E62, H20, H26.

Tax Awareness And Tax Morality Levels of Economics Department Students: A Research on Azerbaijan State Economics University Students

Abstract

This study was conducted on 2nd, 3rd and 4th grade Economics students studying in Baku, the capital of Azerbaijan. The aim of the study was to examine students' tax awareness and tax morale levels. The survey method, one of the quantitative methods, was used in the study. First of all, in order to conduct the study, the compliance of the survey questions with ethical rules was examined by İğdir University Scientific Research and Publication Ethics Committee and it was decided that the survey questions were in compliance with ethical rules. Then, the prepared survey started to be implemented. The survey was conducted in the months of February, March, April and May and 419 Economics students studying in Baku were reached. The surveys given to 419 students were analyzed with the SPSS package program. According to the analysis results, most of the participants in the survey are male students (230). The majority of the survey participants are third-year students. The grade point averages (CGPA) of the students participating in the survey are 3.51 and above. The majority of the students who participated in the survey answered the question "What is tax in your opinion?" He answered the question "money

* Doç. Dr., İğdir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Politikası Ana Bilim Dalı, ozlem.gurcam@igdir.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-2372-7355>

** Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Teorisi Ana Bilim Dalı, atekin@ogu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-0520-0434>

*** Doktorant, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Ana Bilim Dalı, aysenurcirakk8@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-7988-0706>

for public services". Another analysis result is that as students' tax awareness level increases, their tax morale level also increases. In addition, it was concluded that as the grade levels of the students participating in the survey increased, their tax awareness and tax morale levels increased. There are many studies on tax awareness and tax morale in Turkey. However, this study has not been done before and can be seen as an important study in terms of making a comparison between Turkey and Azerbaijan.

Keywords: Tax, Tax awarness, Tax morale.

Jel Code: E62, H20, H26.

1. Giriş

Devletler için kamu harcamalarının finansmanını sağlama noktasında en önemli gelir kalemi olan vergiler, önemini her zaman korumuştur. Çünkü bir ülkenin kalkınabilmesi kamu hizmetlerinin düzenli ve sistemli bir şekilde yerine getirilmesine bağlıdır. Kamu hizmetlerinin düzenli ve sistemli sağlanabilmesi kamu gelirleri ile gerçekleşmektedir. Bu noktada en önemli kamu geliri olan vergiler kendini göstermektedir. Kısaca bir ülkenin kalkınmasının temelini vergiler oluşturmaktadır. Vergilerin düzenli toplanması vergiye uyumunu gerektirmektedir ve bu durumda ise mükelleflerin vergi ahlak ve vergi bilinç düzeyleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ile gelecekte vergi mükellefi olacağı düşünülen üniversite öğrencilerinin ders müfredatlarında kamu maliyesi ve vergi hukuku gibi vergi ile ilgili derslerin yer almasının vergi bilincinin oluşması ve vergi ahlakının artırılması için önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Çalışmanın amacı vergi ve maliye derslerini almış olan iktisat bölümü öğrencilerin vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerini ölçmektir. Bunun için örneklem olarak Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi'nde öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf iktisat bölümü öğrencileri seçilmiştir. Türkiye ile birçok ortak kültür ve tarihi olan Azerbaycan'da vergi ve maliye dersleri alan öğrencilerin vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerini analiz etmek ve Türkiye'de yapılan benzer çalışmalar ile mukayese etmek ve çıkan sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin vergi bilincinin ve vergi ahlakının artırılması yönünden üniversite müfredatına yönelik öneriler sunmak çalışmanın motivasyonunu oluşturmaktadır.

Çalışmada vergi ahlak ve vergi bilinç düzeyini en iyi analiz eden yöntemlerden biri olan anket yöntemi kullanılmıştır. Anket yöntemi ile toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilerek güvenilirlik T testi, ANOVA ve korelasyon testleri uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi ve yaşları arttıkça vergi bilinci ve vergi ahlak düzeylerinin arttığı ve aynı zamanda vergi bilinci ve vergi ahlak düzeyleri arasında da pozitif korelasyon olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

1.1. Kavramsal Çerçeve: Vergi Bilinci ve Vergi Ahlakı

Devlet, kamu harcamalarının finansmanını kamu gelirlerinden sağlar ve kamu gelirlerinin büyük bir kısmı vergilerden oluşmaktadır. Vergiler bir devletin mali kaynağıdır ve devletin kalkınmasında önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla hem kamu harcamalarının finansmanının hem de kalkınmanın sağlanabilmesi için mükelleflerin vergiye uyumları önem arz etmektedir. Mükelleflerin vergiye uyumu; mükelleflerin vergi yükümlülüklerini yerine getirebilme, vergi kanunlarını bilme, anlama ve uyma bilincini gerektirir (Nurkhin, 2022). Bu bağlamda mükelleflerin vergiye uyumu onların vergi bilinci ve ahlakı düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Bu yüzden bu başlık altında vergi bilinci ve vergi ahlakı kavramları açıklanmaktadır.

1.1.1. Vergi Bilinci

Literatürde vergi bilinci tanımı üzerinde net bir uzlaşma sağlanamamıştır ancak en genel ifadeyle bireylerin vergiler konusunda olumu ya da olumsuz tüm bilgi ve algılara sahip olmasıdır (Teyyare & kumbaşı, 2016). Bilinç; bir farkındalık durumudur ve algı, dikkat, bellek, motivasyon, duygu, kendini

düzenleme gibi psikolojinin unsurlarıyla oluşmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak vergi bilinci, bireylerin vergi ödevi farkındalığına sahip olmaları ve bu ödevi yerine getirmede istekli davranma düzeyidir (Sağlam, 2013). Bu bağlamda vergi bilinci açıklanırken bireylerde verginin neden ödendiğinin/alındığının farkındalığına vurgu yapılmaktadır. Burada belirtilen farkındalık, bireyin vergi mevzuatını bilmesi, mevzuatta yapılan değişiklikleri takip etmesi, vergi uygulamalarına (muafiyet, istisna, beyanname, indirim, ceza vb.) hâkim olması ve bu bilinçle vergi sorumluluğunu yerine getirmesidir (Buyrukoğlu & Erasa, 2012). Bireylerin vergi bilincini etkileyen sosyolojik, psikolojik, ekonomik faktörler bulunmaktadır. Ekonomik faktörler; vergi yükü, kamu harcamaları, enflasyon vb., sosyolojik faktörler; diğer mükelleflerin tutumları, vergi afları, devlete duyulan güven, siyasal iktidara karşı bağlılık vb., psikolojik faktörler; bireyin kamu harcamaları ve kamu gelirleri üzerindeki görüşleri, af çıkma beklentisi vb. sayılmaktadır. Bu faktörlerin yanı sıra bireysel faktörler ve çevresel faktörler de vergi bilincini etkilemektedir. Sübjektif vergi yükü, bireyin yaşı, medeni hali, aylık kazancı, dini inancı, yerleşim yeri gibi unsurlar vergi bilincini etkileyen bireysel faktörleri oluştururken; vergi sisteminin şeffaf olmaması, vergi oranlarının sürekli değişmesi, vergi idaresindeki çalışanların tutum ve davranışları, vergi afları ve vergi cezalarında esnek ya da katı kuralların olması vergi bilincini etkileyen çevresel faktörlerdir (Organ & Yeğen, 2013).

1.1.2. Vergi Ahlakı

Vergi mükelleflerinin vergisel yasalardan doğan yükümlülükleri gerçeğe uygun şekilde yerine getirilme konusundaki davranış düzeyleri vergi ahlakı olarak ifade edilmektedir (Akdoğan, 2013). Ayrıca vergi ahlakı, mükelleflerin vergiye uyum için içsel motivasyona sahip olmasıdır. Tanımda geçen içsel motivasyon; mükelleflerin vergi ödeme konusunda istekli olmaları ve ödemediklerinde ise suçluluk hissetmeleri şeklindedir (Luttmer & Signal, 2014). Literatürde vergiyi istekli olarak ödeme ya da ödememe konusunu açıklayan başlıca iki yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birincisi “Rasyonel Tercih Yaklaşımı”dır. Bu yaklaşıma göre; mükelleflerin vergiye gönüllü uyumunu ve aynı zamanda vergi ahlakını da etkileyen faktörler vergi cezalarının caydırıcı gücü, vergi denetim mekanizmasının etkin çalışması, yakalanma, korku, cezalandırılma riski olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımla ilgili olarak Alm ve Torgler (2006) İsviçre’nin farklı kantonları üzerinde yaptıkları çalışmada siyasal kontrolün daha yüksek olduğu kantonlarda vergi kaçakçılığının daha düşük olduğuna başka bir ifadeyle vergi ahlakının yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Cezaların caydırıcı olmaması, denetim mekanizmasının işlememesi, cezalandırılma riskinin düşük olması gibi faktörlerde vergi ödeme istekliliğini düşürmektedir. Bu durum ise vergi ahlakının düşük olmasına yol açmaktadır. Diğer bir yaklaşım olan “Ahlaki Duygular Teorisi” ne göre; bireylerin vergi ödeme/ödememe istekliliğini etkileyen faktörler psikolojik faktörlerdir. Ahlakı, dinsel, kültürel, kurumsal, siyasal, kültürel faktörler, psikolojik faktörleri oluşturmaktadır. Toplumsal düzenin refahı için kurumların ve kuralların sistemli çalışması, halkın kendi temsilcilerini özgür iradeyle seçebildiği ve denetleyebildiği demokratik ortamın olması, hukukun adaletli işleyişi, vergi kaçakçılığını kınayan ve ona göre sorumluluklarını yerine getiren bir kültürün olması vergi ödeme istekliliğini artırmaktadır. Bununla birlikte vergi kaçakçılığını normal karşılayan, toplumsal faydadan çok kendi faydasını düşünen, demokrasinin işlemediği, toplumsal düzenin olmadığı toplumlarda vergi ahlak seviyesi düşük olmaktadır (Aktan, 2012).

1.1.3. Vergi Bilinci ve Vergi Ahlakı Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Vergi, kamu mal ve hizmetlerinin finansmanı için ekonomik birimlerden karşılıksız ve hukuki cebir altında alınan parasal bir değerdir. Tanımı gereği vergi, devletin işleyişinin temelini oluşturduğu için tarih boyunca önemini her zaman korumuştur. Vergi, kamu mal ve hizmetlerin finansmanı gereği devlet için önemli bir gelir kaynağıyken; bireyler için zorunlu bir ödemedir. Verginin özellikleri arasında yer alan karşılıksız ve zorla alınması ilkelerine bireylerin ne kadar hâkim olduğu tartışılan bir konudur. Çünkü mali sosyoloji gereği bireyler ödedikleri verginin nereye harcandığı merak etmekte ve vergi

karşılığında bir hizmet beklemektedir. Bu yüzden vergi tanımına hâkim olmayan toplumlarda vergiden kaçınma ve vergi kaçakçılığı davranışları yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda karşımıza iki tane kavram çıkmaktadır: vergi bilinci ve vergi ahlakı. Vergi bilinci, vergiye ilişkin kuralların ve ödevlerin içsel bir motivasyonla yerine getirilmesidir. Vergi ahlakı ise vergi uyumunu ve vergi kaçakçılığını şekillendiren bir konudur. Bireylerin yasadışı faaliyetleri ve yasadışı davranma istekleri vergi ahlakı ile ilişkilidir. Vergi ahlakı, vergi kaçakçılığın ve vergiye uyumun boyutunu resmetmektedir. Bu boyutun en önemli ölçümlerinden biri anket yöntemidir (Torgler & Schaltegger, 2006). Vergi ahlakı ve vergi bilinci konusunda gerek uluslararası literatürde gerek ulusal literatürde birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar incelendiğinde genellikle anket yönteminin kullanıldığı gözlemlenirken diğer nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar da yer almaktadır. Bu başlık altında vergi bilinci, vergi ahlakı ve hem vergi bilinci hem de vergi ahlakının birlikte araştırıldığı çalışmalara yer verilmektedir.

Uluslararası literatürde vergi ahlakı üzerine yapılan bazı çalışmalar; Torgler (2006), Torgler ve Schaltegger (2006), Martiez-Vazques ve Torgler (2009), Xin Li (2010), Martins ve Gomes (2014) ve Williams ve Krasniqi (2017) tarafından ele alınmıştır. Torgler (2006) tarafından yapılan çalışmada dini değerlere ve dine olan bağlılığın vergi ahlakı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla World Values Survey veri tabanından 30 ülkenin 1995-1997 dönemine ait verileri toplanarak çok değişkenli analiz yapılmıştır. Analiz bulgularına göre; din eğitiminin, dini bir kuruluşa (kilise vb.) aktif üyeliğinin ve dini değerlere olan güvenin vergi ahlakını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Torgler ve Schaltegger (2006) yapmış oldukları çalışmada, vergi ahlakı kavramı ve belirleyicilerine değinerek The International Social Survey Programme (ISSP) veri tabanından elde edilen 1999 yılına ait verilerle İsviçre'nin vergi ahlak düzeyi ölçülmüştür. Araştırmada sıralı probit modeli kullanılmış ve cinsiyet, yaş, eğitim vb. demografik değişkenlerin yanı sıra kiliseye katılım, vergi oranı, hukuk sistemine güven, demokrasi değişkenleri de vergi ahlakını ölçmek üzere kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; dindarlık, eğitim, hukuk sistemine olan güven ve demokrasi vergi ahlakı üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra İsviçre'de öğrencilerin ve emeklilerin vergi ahlak düzeyinin diğer vatandaşlara göre daha yüksek seviyede olduğuna ulaşılmıştır. Martinez-Vazquez ve Torgler (2009) tarafından yapılmış çalışmada, İspanya'nın 20 yıllık süreçteki vergi ahlak düzeyi araştırılmıştır. İspanya 1975'te General Francisco Franco'nun ölümünden sonra demokratik sisteme geçtiği için bu tarihten sonra ülkede birçok yasal düzenleme olmuş ve bu yüzden World Values Survey ve Euroean Values Survey veri tabanlarından alınan 1981, 1990, 1995, 1999/2000 yıllarına ait verilerle İspanya'nın ahlak düzeyi sıralı probit modeli kullanılarak ölçülmüştür. Analiz bulgularına göre; yaş, dindarlık, demokrasiye duyulan güven ve milli değerlere bağlılığın artması vergi ahlakı üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Ayrıca üst gelir grubuna sahip bireylerde yıllara göre vergi ahlak düzeyinin azaldığı gözlemlenmiştir. Xin Li (2010) tarafından yapılan çalışmada, Bosna Hersek ve Makedonya'nın vergi ahlak düzeylerini ölçmek için World Values Survey veri tabanından 1999-2002 dönemine ait veriler toplanmıştır. Çalışmada en küçük kareler yöntemi kullanılmıştır. Eğitim seviyesi, milli unsurlara verilen değer ve devlete olan bağlılığın artışı gibi durumların vergi ahlakını pozitif yönde sonucuna ulaşılmıştır. Williams ve Krasniqi (2017) tarafından yapılan çalışmada ise vergi ahlakının bireysel ve ülke düzeylerindeki farklılıklarını incelemek için Life in Transition Survey (LiTS) veri tabanından alınan 35 Avrasya ülkesinin 2010 yılına ait verileri kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi için logit ekonometrik model seçilmiştir. Analizin bulgularına göre; gelişmiş ülkelerde vergi ahlakının daha yüksek olduğuna ve bunun sebebinin güçlü hukuk sistemi, yüksek devlet müdahalesi ve eğitim olduğuna ulaşılmıştır.

Uluslararası literatürde vergi bilinci ile ilgili yapılan çalışmalar vergi ahlakı ile ilgili yapılan çalışmalara göre daha sınırlıdır. Vergi bilincine ilişkin yapılan bazı çalışmalar; Hastuti (2014), Abbas vd. (2021) ve Wardani ve Wati (2023) tarafından kaleme alınmıştır. Hastuti (2014) tarafından yapılan çalışmada, potansiyel vergi yükü olarak kabul edilen öğrenciler arasındaki vergi bilinç düzeyi farklılıkları araştırılmıştır. Bunun için Soegijapranata Katolik Üniversitesi'nde öğrenim gören 341

öğrenciye anket uygulanmıştır. Katılımcıların %54,3'ü işletme bölümünde öğrenim görürken %45,7'si diğer bölümlerde öğrenim görmektedir. Gruplar arasında vergi bilincinde farklılıklar olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem T-testi, öğrencilerin vergi eğitiminin önemine ve ihtiyacına olan ilişkisini tespit etmek için ise çapraz tablo analizi uygulanmıştır. Analiz bulgularına göre; gruplar arasında vergi bilinç düzeyinde anlamsal bir farklılık bulunamamıştır. Abbas vd. (2021)'nin yapmış oldukları çalışmada, Endonezya'da bir vergi eğitim programı olan "Pajak Bertutur"un, öğrencilerin vergi bilinç düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 2020 yılında vergi eğitim programına katılan tüm öğrencilere çevrim içi anket formu gönderilmiş ve toplamda 693 veri elde edilmiştir. Çok değişkenli regresyon analizi kullanılarak yapılan araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin vergi eğitim programı sonrası vergi bilinç düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Wardani ve Wati (2023) yapmış oldukları çalışmada, potansiyel vergi mükellefi olarak görülen Sarajanawiyata Tamansiswa Üniversitesi'nde öğrenim gören 100 öğrenciye anket uygulayarak onların vergi bilinç düzeylerini araştırmışlardır. Çoklu regresyon modeli kullanılan çalışmada, öğrencilerin vergi bilinç düzeylerinin artması ile vergi ödeme istekliliği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal literatürde vergi bilinci, vergi ahlakı, vergi bilinci ve vergi ahlakının birlikte araştırıldığı çalışmalara yer verilmiştir. Vergi bilinci düzeyini ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğrencilerinde araştıran bazı çalışmalar Sağbaşı ve Başoğlu (2005), Karaca (2015), Yıldız ve Bakır (2019) ve Güngüneş ve Uğur (2023) tarafından kaleme alınmıştır. Sağbaşı ve Başoğlu (2005) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim çağındaki öğrencilerin vergi bilinç düzeylerini araştırmışlardır. Bu bağlamda Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinden anket yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Ankete 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplamda 170 öğrenci katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ilköğretim çağındaki öğrencilerin vergiyi doğru algılayamadıkları ve vergi konusunda yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Karaca (2015) tarafından yapılan çalışmada, Kütahya Merkez Ortaokul 3. Sınıf öğrencilerin (2013-2014) vergi bilinç düzeylerini ve ilkokul 4. Sınıftayken (2011-2012) almış oldukları vergi eğitimi dersinin etkisi araştırılmıştır. Vergi eğitimi dersini alan öğrencilerin yaklaşık %90'ı vergiyi, devletin sunduğu hizmetlerin karşılığı ve vatandaşlık görevi olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin yaklaşık %51'i ise vergiyi sosyal sorumluluk bilincinin bir parçası olarak görmeyen yanı sıra %50'si ise vergi vermeyenleri kötü vatandaş ve hırsız olarak nitelendirmiştir. Diğer %50'lik kesim ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın sonucunda çoğu öğrencinin vergi bilincinde olduğuna ulaşılrken; belirleyici değişkenin baba mesleği olduğu görülmüştür. Bu bağlamda vergi bilincine yönelik eğitimlerin önce aile ortamında daha sonra ilkokul, ortaokul, lise dönemlerinde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Bakır (2019) yapmış oldukları çalışmada, Eskişehir ilinde öğrenim gören lise öğrencilerinin vergi bilinç düzeylerini ölçmek hedeflenmiştir. Araştırma, Atatürk Anadolu lisesi, 19 Mayıs Anadolu Lisesi, Yunus Emre Anadolu Öğretmen Lisesi, Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinden oluşan 123 öğrenciye anket uygulayarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %91,9'u vergiyi kamu hizmetleri için ödeme, vatandaşlık görevi, devletin gerekliliği için ödeme, zorunlu ödeme şeklinde yanıtlamıştır. Vergi kaçakçılığı sorusunda ise, öğrencilerin %83'ü vergi bilincinin yerleşmemiş olması, denetim mekanizmasının yetersizliği, kamu harcamalarının savurganlığı, vergi oranlarının çok sık değişmesi cevaplarını verirken; %17,1' ise herkes vergi kaçırıyor ben de kaçırırım düşüncesinin yaygın olması yanıtını vermişlerdir. Güngüneş ve Uğur (2023) araştırdıkları çalışmada, çocuk yaştan itibaren bireylere vergi bilincinin aşılmasının önemine değinmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırma, Kırıkkale ilinde 3 devlet ve 1 özel okulda öğrenim gören 4., 5. ve 6. Sınıf öğrencilerine anket tekniği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Anket, 144 örnekleme gerçekleştirilmiş ve sorular kendi içerisinde demografik değişkenler, fiş-fatura bilinci ve vergi bilinci şeklinde sınıflandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yaş ve eğitim değişkenlerinin vergi bilinci üzerinde etkisi varken; cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Anne-babanın mesleği, ebeveynlerin vergi bilinci gibi faktörler çocukların vergi bilinci ve

fiş-fatura bilinci üzerinde oldukça yüksek etkide olduğu tespit edilmiştir. Vergi bilincini yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören ön lisans ve lisans öğrencileri üzerinde araştıran bazı çalışmalar da literatüre katkı sağlamıştır. Bu çalışmalar, Ömürbek vd (2007), Sağlam (2013), Akkara ve Gencel (2016), Serinkan ve Erdoğan (2017), Yanık ve Doğan (2022) tarafından yürütülmüştür. Ömürbek vd. (2007) yapmış oldukları çalışmada, üniversite son sınıf öğrencilerinin vergi bilinci düzeylerini ölçmek amacıyla Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 4. Sınıf öğrencilerine anket uygulanmıştır. Ankete katılan öğrencilerin 57'si (18,1) işletme, 95'i (%30,1) maliye, 93'ü (%29,4) iktisat ve 71'i (%22,4) kamu yönetimi bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek vergi bilincine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Genel olarak 21-25 yaş arasında bulunan öğrencilerin vergi bilincinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Sağlam (2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin vergi bilincini ve vergiye ilişkin düşüncelerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma Hitit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıf öğrencilerine yönelik olup toplamda 330 öğrenciye anket uygulanarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin yaklaşık %94'ü verginin bir vatandaşlık görevi olduğunu kabul ederek öğrencilerde vergi algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %90,6'sı vergi ödemenin topluma fayda sağladığını, %83,8'i vergi kaçırmanın ahlaksızlık olduğunu, %83,4'ü verginin ahlaki bir konu olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular öğrencilerde güçlü bir vergi bilinci olduğunu göstermektedir. Akkara ve Gencel (2016) tarafından ele alınan çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin vergi bilinci düzeyinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler tesadüfi örneklem yoluyla anket yöntemi kullanılarak toplanmış ve SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya %44'ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %12,4'ü Fen-Edebiyat Fakültesi, %10,7'si Biga Meslek Yüksekokulu, %10,4'ü Ziraat Fakültesi, %10,2'si Eğitim Fakültesi, %8,2'si Turizm Fakültesi ve %4'ü İlahiyat Fakültesi olmak üzere toplamda 450 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %57,1'i vergi ile ilgili en az bir ders alırken; %42,9'u vergi ile ilgili bir ders almadığını beyan etmiştir. Analiz bulgularında öğrencilerin yaklaşık %30'unun vergi ödediğinin farkında olmadığına, %2'sinin ise (9 kişi) vergi kavramını hiç bilmediğine ulaşılmıştır. Serinkan ve Erdoğan (2017) yapmış oldukları çalışmalarında geleceğin potansiyel vergi mükelleflerinin vergi bilincini araştırmak için Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 90 öğrenciye anket uygulanmıştır. Öğrencilerin %41'i vergiyi vatandaşlık görevi olarak nitelendirmiş, %31,1'i zorunlu ödeme ve %27,8'i de devlet hizmetlerinin karşılığı olarak tanımlamıştır. Vergi ahlakı açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin %44,44'ü vergi suçu işleyeni kötü bir vatandaş, %37,78'i hırsız, %17,78'i ise kurnaz olarak nitelendirmiştir. Çalışmanın sonucunda, vergi bilincine karşı tutumlarda cinsiyet temelinde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca uluslararası ilişkiler bölümü öğrencileri, diğer bölüm öğrencilerine göre vergi oranlarının yüksek olmasından dolayı vergiden kaçınmayı doğal olarak karşılamışlardır. Yanık ve Doğan (2022) yapmış oldukları çalışmada Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin vergi bilinci ve vergi algı düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Çalışmada 426 öğrenciye anket uygulanmış ve yapılan çalışmada genel olarak öğrencilerin vergi bilincini ve vergi algı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Çalışmanın bulgularında cinsiyet ve yaş değişkenlerinin, öğrencilerin vergi algı ve vergi bilinci üzerinde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiş, vergi sistemi algı puanlarına göre işletme, sosyal hizmet ve maliye bölümü öğrencilerinin puanlarının iktisat bölümü öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna ulaşılmış ve vergi bilinci puanlarında ise maliye bölümü öğrencilerinin puanlarının diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Ulusal literatürde öğrencilerin vergi ahlak düzeyini araştıran çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazıları; Ayas ve Saruç (2015), Avcı vd. (2019), Öztürkçü Akçay ve Pınar (2022) tarafından araştırılmıştır. Ayas ve Saruç (2015) yapmış oldukları çalışmada karşılaştırmalı olarak Türkiye ve İtalya'nın vergi ahlak skorlarını ve vergi ahlakının belirleyicilerini tespit etmeyi

amaçlamışlardır. Bunun için eş zamanlı olarak 2012 yılının nisan ve mayıs ayları boyunca Türkiye'nin Sakarya, İtalya'nın Foggia ilinde, 274'ü Türk ve 206'sı İtalyan olmak üzere 480 katılımcıya anket uygulanmıştır. İki ülkenin vergi ahlak skorunu belirlemek için 6 ifadeden oluşan bir endeks geliştirilmiş ve bu endeks "Cronbach Alpha Katsayısı Yöntemi" ile test edilmiştir. İki ülkenin ahlak skorlarının farklı olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; Türklerin vergi ahlak skoru 3,71 iken; İtalyanların vergi ahlak skoru 3,66'dır. İki ülkenin vergi ahlak skorunun yakın olmasının yanı sıra iki toplum içinde vergi kaçırmak büyük bir suç olarak görülmektedir. Vergi ahlakını en çok etkileyen faktörlerde ise Türklerde subjektif vergi yükü ve kamu kaynakların israfı iken; İtalyanlarda vergi sistemine güvensizlik, subjektif vergi yükü ve kamu kaynaklarının israfı olarak bulunmuştur. Ayrıca Türklerde erkeklerin vergi ahlak düzeyi daha yüksekken; İtalyanlarda kadınların vergi ahlak düzeyinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Avcı vd. (2019)'nin yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrencilerinin vergi ahlak düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Aksaray Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi maliye ve iktisat bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine anket uygulanmıştır. Ankete 463'ü Çukurova Üniversitesinden, 553'ü Aksaray Üniversitesinden olmak üzere 1016 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin vergi ahlak düzeyi 3,57 puanla ortalamanın üzerinde çıkmıştır. Ayrıca Aksaray Üniversitesi öğrencilerinin Çukurova Üniversitesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek vergi ahlak düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte genel olarak kız öğrencilerin vergi ahlak düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öztürkçü Akçay ve Pınar (2022) ise yapmış oldukları çalışmada, vergi ahlakının önemine değinerek Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde 2020 yılı ekim-aralık ayları döneminde öğrenim gören 284 öğrenciye anket uygulayarak vergi ahlak düzeylerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın t testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile vergi ahlakını etkileyen ekonomik ve sosyokültürel faktörler arasında kadın katılımcıların puanı erkek katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte yaş, bölüm, sınıf, gelir, harcama gibi değişkenlerin vergi ahlakı üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buraya kadar hem ulusal hem de uluslararası literatürde vergi bilinci ve vergi ahlakı düzeyini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarla birlikte literatürde vergi bilinci ve vergi ahlakını birlikte araştıran çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazıları Yeşilyurt (2015), Erge (2016), Teyyare ve Kumbaşlı (2016), Karlılar ve Kırıl (2018), Gür (2019), Gürçam ve Moç (2019), Yoruldu (2020) tarafından ele alınmıştır. Araştırmalar sadece öğrenciler üzerinde değil diğer meslek grupları üzerinde de yapılmıştır. Yeşilyurt (2015) yapmış olduğu çalışmada hem ilahiyat bölümü hem de maliye bölümü öğrencilerine vergi bilinci ve vergi ahlakı ile ilgili anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre ilahiyat bölümü öğrencileri "Vergi ödememenin ahlaklı bir davranış olmadığı, topluma karşı sorumlulukları olan bir kişinin vergisinin tam olarak ödemesi gerektiği, ödenen vergilerin toplumun gelişmesi için önemli bir katkı sağladığı ve ödenmeyen vergilerin sunulan hizmetleri aksattığı" gibi ifadelerle maliye bölümü öğrencilerine göre daha yüksek oranda katılım sağlamıştır. Erge (2016) vergi bilinci ve vergi ahlakının ölçülmesi amacıyla kaleme aldığı çalışmasında, Konya ili Akşehir ilçesinde bulunan iki farklı okulun (lise ve ön lisans) her birinden rastgele 6 öğrenci seçerek toplamda 12 öğrenci ile görüşme yapmıştır. Çalışmada nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada lise ve ön lisans düzeyi öğrencileri arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Muhasebe ve finans eğitimi alan lise öğrencilerinin vergi bilinci ve vergi ahlakı düzeylerinin, muhasebe ve vergi uygulamaları eğitimi alan ön lisans öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğu ve öğrencilerde vergi bilincinin daha çok yükseköğretim derslerinde yerleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Teyyare ve Kumbaşlı (2016), maliye bölümü öğrencilerinin vergi bilinci ile vergi ahlakı düzeylerini belirlemek ve maliye bölümünün etkisini tespit etmek amacıyla 2016 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi maliye bölümü 4. Sınıf ve 1. Sınıf öğrencilerine anket uygulamışlardır. Ankete toplam 441 öğrenci katılmış ve

maliye bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin, 1. Sınıf öğrencilerine göre vergi bilinci ve vergi ahlakı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda maliye bölümü lisans eğitiminin, öğrencilerin vergi bilinci ve vergi ahlak düzeylerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılrken; cinsiyet, yaş, aylık harcama gibi değişkenlerin öğrencilerin vergi bilinci ve vergi ahlakı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığına ulaşılmıştır. Karlılar ve Kıral (2018) ele almış oldukları çalışmada Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin vergi ahlakı, vergi bilinci ve vergiye karşı gösterdikleri tutum düzeylerini ölçmeyi amaçlamış ve bu amaçla 872 öğrenciye anket uygulamışlardır. Analiz sonuçlarına göre; vergi ahlak düzeyi en yüksek olan öğrencilerin 4. sınıf, vergi bilincinin en yüksek olduğu öğrencilerin 2. sınıf ve vergi tutumunun en yüksek olduğu öğrencilerin ise 3. sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Gür (2019) yapmış olduğu çalışmada, potansiyel vergi yükü olan ortaöğretim öğrencilerinin vergi bilinci ve vergi ahlakı düzeylerinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Bingöl ilinde öğrenim gören 14-19 yaş aralığında olan 6021 öğrenciye anket uygulayarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; yaş, sınıf, cinsiyet değişkenleri öğrencilerin vergi bilinci ve vergi ahlakı üzerinde farklılık oluştururken; anne ve babanın mesleği, eğitim durumu ve aylık geliri değişkenlerinin vergi bilinci ve vergi ahlakı üzerinde farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Gürçam ve Moç (2019) tarafından yapılan çalışmada Iğdır Üniversitesi iktisat ve ilahiyat bölümlerinde öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin vergi ahlak ve vergi bilinç düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmaya çoğunluğu (85 kişi) ilahiyat bölümünden olmak üzere 152 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler anket tekniğiyle toplanmış ve SPSS ve AMOS 18 istatistik programları ile analiz edilmiştir. Analiz bulgularına göre; öğrencilerin üst sınıfa geçtikçe vergi ahlak ve vergi bilinç düzeylerinin arttığına, demografik değişkenlerin hem vergi ahlak hem de vergi bilinç düzeyinde anlamlı farklılık yaratmadığına ve genel olarak öğrencilerin vergi ahlak ve vergi bilinç düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğuna ulaşılmıştır. Yoruldu (2020) yapmış olduğu çalışmada, ön lisans maliye bölümü öğrencilerinin vergi eğitimi almadan önceki vergi ahlakı ve vergi bilinci düzeyleri ile vergi eğitimi aldıktan sonraki vergi ahlakı ve vergi bilinci düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma, 2020 yılı ocak ayında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Kula Meslek Yüksekokulu maliye programında öğrenim gören 25'i 1. sınıf (vergi eğitimi almamış), 25'i 2. sınıf (vergi eğitimi almış/almaya başlamış) olmak üzere 50 öğrenciye anket uygulayarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; 1. sınıf öğrencilerin vergi, vergi mükellefi, vergi kaçırma kavramlarında eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf öğrencilerinin ise vergi ahlakı ve vergi bilinci düzeylerinin ve farkındalıklarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Vergi eğitimlerinin, öğrencilerin vergi ahlakı ve vergi bilinci üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür.

Daha önce yapılan literatür incelendiğinde; vergi ahlak ve vergi bilinci düzeyinin öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda bir vatandaşlık görevi olan verginin küçük yaşlarda öğretilmesi gerektiğine ve vergi eğitimlerinin vergi ahlak ve vergi bilinci üzerindeki pozitif etkilerinin olduğuna ulaşılmıştır. Özellikle ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğrencilerinin vergi kavramını ilk olarak ailelerinden öğrendiğine ve bu yüzden vergi ile ilgili dezenformasyonların arttığı tespit edilmiş ve bu yüzden vergi eğitiminin ilköğretimden hayat boyu öğrenmeye kadar verilmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Bununla birlikte literatürde sadece öğrencilere değil muhasebeci, fırıncı ve diğer mesleklerde çalışan vergi mükelleflerinin vergi ahlak ve vergi bilinç düzeylerine araştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda; verginin kamu mal ve hizmetlerinin karşılığı olduğu düşüncesi, milli değerlere bağlılık, güçlü devlet ve hukuk sistemi yapısı vergi ahlak ve vergi bilinci üzerinde pozitif etkiye sahipken; vergi oranlarının yüksekliği, yolsuzluklar gibi faktörlerin ise vergi ahlakını olumsuz etkilediğine ulaşılmıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı ve Önemi

“İktisat Bölümü Öğrencilerinin Vergi Bilinç ve Vergi Ahlak Düzeyleri: Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışma ile maliye ve vergi ile ilgili

verilen (Kamu Maliyesi ve Vergi Hukuku gibi) derslerin öğrencilerde vergi bilinci oluşturma ve vergi ahlak düzeyini arttırma konusundaki öneminin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma Azerbaycan'ın başkenti olan Bakü'de bulunan Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi İktisat bölümü öğrencilerine yapılmıştır. Çalışmanın Bakü'de yapılmasının sebebi Türkiye dışında başka bir ülkede İktisat bölümünde okuyan ve maliye ve vergi ile ilgili dersler alan öğrencilerin vergi bilinci ve vergi ahlaki ilişkisinin araştırılması ve iki ülke arasında karşılaştırmalı bir çalışmaya ön hazırlık yapılmasıdır. Bu yönüyle düşünüldüğünde bu çalışma alanında önemli bir araştırma olarak düşünülebilir.

Bu çalışmada maliye ve vergi dersleri almakta olan üniversite öğrencilerinin vergi bilinç ve vergi ahlak düzeyleri ile vergi bilinci ve vergi ahlaki ilişkisi belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle çalışmada üç temel soruya cevap aranmaktadır. Bu temel sorular;

- 1- Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile vergi bilinci arasında bir ilişki var mıdır?
- 2- Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile vergi ahlaki arasında bir ilişki var mıdır?
- 3- Vergi bilincinin vergi ahlaki üzerinde etkisi var mıdır?

2. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın metodolojisi ile ilgili bilgiler sunulması planlanmaktadır. Bu nedenle de araştırma deseni, araştırmanın evreni-örnekleme, veri toplama araçları, araştırma etiği ve veri analizi gibi alt başlıklar araştırmanın yöntemi alt başlıkları olarak incelenmektedir.

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada, araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Pozitif bilimin bir yansıması olarak nicel araştırma, gerçekliği nesnel bir olgu olarak görmektedir. Gerçeklik bireyin dışında ve bireyden bağımsız olarak vardır. Araştırmacı olay ve olgulara dışarıdan bakmakta ve nesnel bir tavır sergilemektedir. Nicel bir araştırmada araştırmacı, hangi değişkenin diğer hangi değişken üzerinde etkili olduğunu kesin hatlarıyla bilmek ve etkisinin derecesini “ölçmek” zorundadır. Aksi takdirde araştırmanın önceden kurduğu denenceleri test etmesi mümkün olmayacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Hem akademik çalışmalarda hem de siyaset, eğitim ve sağlık gibi uygulamaya yönelik çalışmalarda anket yönteminin sık kullanıldığı bir gerçektir. Anket, kişilerden sözlü ya da yazılı olarak bilgi almak amacıyla yapılmaktadır. Bu bilgiler esas itibarıyla yüz yüze görüşerek, posta ile yazılı olarak, telefonla veya internet ortamında sorarak elde edilir (Arıkan, 2018). Bu çalışmada da iktisat bölümünde okuyan ve vergi ile ilgili dersler almış olan üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerinin vergi bilinci ve vergi ahlaki üzerinde etkili olup olmadığı konusunun araştırılması amaçlandığı için bu yöntem tercih edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Azerbaycan'ın başkenti olan Bakü'de okuyan iktisat bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda Bakü'de okuyan 419 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 419 öğrenci oluşturmaktadır. Sekaran & Bougie (2016) tarafından araştırma evren büyüklüğünün 10.000.000 kişi olduğu çalışmalarda örneklem için 384 kişinin yeterli olduğu kabul edilmektedir. Bu çalışma için örneklemin yeterli olduğu kabul edilmiş olup 419 öğrencinin yapmış olduğu anketler üzerinden analizler yapılmıştır.

Tablo 1'de araştırmaya katılan 419 öğrenciye ait demografik bilgiler verilmiştir. Tabloya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %45,1'i (189) kadın, %54,9'u (230) erkektir. Öğrencilerin %37,7'si (158) 2.sınıfta, %38,2'si (160) 3.sınıfta ve %24,1'i (101) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %8,6'sının (36) GANO'su 3,00 ve 3,00'in altında, %14,1'inin (59) 3,01-3,50 arasında ve %77,3'ünün (324) 3,51 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %18,4'ü (77) verginin gelirden gelen para olduğunu, %3,6'sının (15) borçlu olunan para olduğunu, %17,7'si (74) vatandaşlık

borcu olduğunu, %7,2'si (30) kamu hizmeti ücreti olduğunu, %53,2'si (223) kamu hizmetleri için para olduğunu ve %18,4'ü (77) gelirden gelen para olduğunu belirtmiştir. Son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $20,66 \pm 1,234$ şeklindedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	189	45,1
	Erkek	230	54,9
Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	158	37,7
	3.Sınıf	160	38,2
	4.Sınıf	101	24,1
GANO	3,00 ve Altı	36	8,6
	3,01-3,50	59	14,1
	3,51 ve Üstü	324	77,3
Sizce vergi nedir?	Gelirden Gelen Para	77	18,4
	Borçlu Olunan Para	15	3,6
	Vatandaşlık Borcu	74	17,7
	Kamu Hizmeti Ücreti	30	7,2
Yaş	Kamu Hizmetleri İçin Para	223	53,2
	Gelirden Gelen Para	77	18,4
Toplam		419	100.0

2.3. Araştırma Süreci

Bu araştırma 2023 yılı Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarını kapsayan dönemlerde Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de bulunan Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi iktisat bölümü öğrencilerine yapılmıştır. Öğrencilere anketin uygulanması için Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi yönetiminden izin alınarak anket uygulanmıştır. Anketler öncelikle yüz yüze uygulanmaya çalışılmış ancak öğrencilerin ara tatile girme sebeplerinden dolayı üniversite tarafından öğrencilere anket linki gönderilerek uygulanmıştır. Öğrencilerin anketi doldurmadan önce anketin ilk kısmında uygulanan anket ile ilgili genel bir bilgilendirme yapılmış ve çalışmanın amacı da açıklanmıştır. Anket içerisinde katılımcılara yönelik kişisel herhangi bir bilgiye yer verilmemektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel araştırma yapılmadan önce araştırılmak istenen konu ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalar var ise o çalışmalar incelenmiş yani bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda vergi bilinci ve vergi ahlakı ile ilgili birçok nicel çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada da Xin Li (2010), Yurtseven (2015), Teyyare ve Kumbaslı (2016), Sökmen Gürçam ve Moç (2019) ve Yoruldu (2020) çalışmalarında kullanılan anket soruları kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde çalışmalar çoğunlukla Türkiye sınırları içerisinde yer alan üniversite, lise ya da ortaokul öğrencilerine yapılmış olduğu gözlemlenmektedir. Farklı ülkelerdeki öğrencilerin vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerini araştıran çalışmaların azlığı nedeniyle bu çalışmada vergi sistemi yönünden ülkemize daha yakın olan Azerbaycan'da okuyan üniversite öğrencilerine yapılması hedeflenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada nicel yöntemlerden biri olan anket yöntemi uygulanmış olup anket sonucunda elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Anket birincil kaynaklardan bilgi toplamak amacıyla hazırlanmış sistematik bir soru formu olmaktadır. Anketin amacı, araştırmanın problemini çözecek ve ele alınan hipotezleri test edecek bilgileri sistematik bir biçimde toplamak ve saklamaktır (İslamoğlu & Alınçık, 2014). Bu çalışmada da anket yönteminin seçilmesindeki temel amaç iktisat bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin vergi ile ilgili almış oldukları eğitimin, yaş ve cinsiyet gibi demografik

değişkenlerin vergi bilinci oluşumunda ve vergi ahlak düzeyinin artmasında etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu yönüyle de araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. SPSS programı ile betimleyici analiz, ANOVA t- testi, korelasyon ve güvenilirlik analizi gibi analizler yapılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışmada öğrencilere anket uygulanmadan önce Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna etik kurul izni alınması amacıyla bir dilekçe yazılmış ve anketin etik kurul izni 26.01.2023 toplantı tarihli ve 2023/2 toplantı sayısı ile alınmıştır.

3. Araştırma Bulguları

Çalışmada ölçeklere ait cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, çalışmada kullanılan ölçeklere ait normallik testi, cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi, GANO'ya göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ölçekler ile yaş ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi, öğrencilerin vergi bilinci düzeylerinin vergi ahlakı düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi gibi bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2’de vergi bilinci ve vergi ahlakı ölçeklerine ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Tabloya göre “Vergi Bilinci” ölçeği için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .863 ve “Vergi Ahlakı” ölçeği için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .893 olarak tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda ölçeklerin güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Ölçeklere ait cronbach alpha güvenilirlik katsayısı

	<i>Madde Numaraları</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
Vergi Bilinci	9,10,12,13,14,15,17,18,20,21	<i>10</i>	<i>0.863</i>
Vergi Ahlakı	1,2,3,4,5,6,7,8,11,16,19	<i>11</i>	<i>0,893</i>

Tablo 3’te araştırmada kullanılan ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Verilen normal dağılıp dağılmadığının tespiti için ilk olarak Kolmogorov-Smirnov analiz sonuçlarına bakılmış olup, analiz sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür ($p < .05$). Ancak örneklem sayısının elliden büyük olması ve Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması durumunda verinin normal dağıldığı kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Tablo 3’e bakıldığında iki ölçeğin de çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda parametrik testler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, üç ve üzeri gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon ve yordama analizi için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 3. Çalışmada kullanılan ölçeklere ait normallik testi sonuçları

	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Skewness (Çarpıklık)</i>	<i>Kurtosis (Basıklık)</i>
Vergi Bilinci	10	-,543	,494
Vergi Ahlakı	11	-,259	-,207

Tablo 4’te öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Vergi Bilinci” ve “Vergi Ahlakı” ölçeklerinin puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; “Vergi Bilinci” ve “Vergi Ahlakı” ölçeklerinin puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4. Cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	df	p
Vergi Bilinci	Kadın	189	39,76	5,630	,581	417	,562
	Erkek	230	39,40	7,092			
Vergi Ahlakı	Kadın	189	38,93	7,512	1,136	417	,256
	Erkek	230	39,84	9,014			

Tablo 5'te öğrencilerin GANO'suna göre "Vergi Bilinci" ve "Vergi Ahlakı" ölçeklerinin puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Vergi Bilinci" ve "Vergi Ahlakı" ölçeklerinin puan ortalamaları GANO'ya göre anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

Tablo 5. GANO'ya göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçekler	GANO	N	\bar{X}	SS	F	df	p	Anlamlı Farklılık
Vergi Bilinci	(1) 3,00 ve Altı	36	38,78	7,247	,286	2-416	,751	
	(2) 3,01-3,50	59	39,61	6,065				
	(3) 3,51 ve Üstü	324	39,64	6,464				
Vergi Ahlakı	(1) 3,00 ve Altı	36	38,58	8,391	,328	2-416	,720	
	(2) 3,01-3,50	59	40,02	6,996				
	(3) 3,51 ve Üstü	324	39,42	8,612				

Tablo 6'da araştırmada kullanılan ölçekler ile yaş ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, "Vergi Bilinci" ölçeği ile "Vergi Ahlakı" ölçeği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r(419)=,786$; $p<,05$]. Bu sonuca göre öğrencilerin vergi bilinci düzeyi arttıkça vergi ahlakı düzeyi de artmaktadır. Tabloda, "Vergi Bilinci" ölçeği ile öğrencilerin yaşları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r(419)=,153$; $p<,05$]. Bu sonuca göre öğrencilerin yaşları arttıkça vergi bilinci düzeyi de artmaktadır. Tabloda, "Vergi Bilinci" ölçeği ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r(419)=,190$; $p<,05$]. Bu sonuca göre öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça vergi ahlakı düzeyi de artmaktadır.

Tablo 6. Ölçekler ile yaş ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi sonuçları

Ölçekler	\bar{X}	SS	1	2	3
(1) Vergi Bilinci	39,56	6,469	1		
(2) Vergi Ahlakı	39,43	8,373	,786*	1	
(3) Yaş	20,66	1,234	,153*	,065	1
(4) Sınıf	2,86	,775	,190*	,138*	,613*

*= $p<,05$

Tablo 7'de öğrencilerin vergi bilinci düzeylerinin vergi ahlakı düzeylerini yordama durumunun belirlenmesi için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, vergi bilincinin vergi ahlakını yordama durumuna yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($R=,786$, $R^2 =,618$; $F_{(1,418)}= 674,571$; $p<,05$). Söz konusu vergi bilinci vergi ahlakındaki varyansın %61,8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılık testi göz önüne

alındığında, vergi bilinci vergi ahlakı üzerinde pozitif yönlü anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir ($\beta=,786$, $t=25,973$, $p<,05$).

Tablo 7. Öğrencilerin vergi bilinç düzeylerinin vergi ahlakı düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-,821	1,570		-,523	,601
Vergi Bilinci	1,018	,039	,786	25,973	,000*
R=,786	R ² =,618				
F(1-418)=674,571	p=,000*				

*= $p<,05$

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada vergi bilinci ve vergi ahlakı kavramları verginin tanımından ve kalkınma üzerindeki öneminden yola çıkarak tanımlanmıştır. Bir ülkenin kalkınmasının vergi gelirlerine bağlı olması mükelleflerin vergiye uyumlu davranış sergilemelerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Mükelleflerin vergiye uyumlu davranış sergilemeleri onların vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerine bağlıdır.

Vergi bilinci; bireylerin vergi tanımına hâkim olabilmelerini ve vergi ödevlerini yerine getirebilme farkındalığına sahip olabilmeyi ifade etmektedir. Vergi ahlakı ise bireylerin vergi yasalarından doğan yükümlülükleri yerine getirme ve yerine getirmediğinde ise suçlu hissetme durumu olarak tanımlanmaktadır. Vergi ahlakında bireyin vergi ödemeyi kendine görev edinmesi ve bu görevi yerine getirirken içsel motivasyonla hareket etmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu iki kavram (vergi bilinci ve vergi ahlakı) birbiriyile iç içe kavramlardır.

Vergi bilincini ve vergi ahlakını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; sosyoekonomik, psikolojik, dini, ülkelerin siyasi, demokratik ve hukuki yapısı, cezaların caydırıcılık derecesi, eğitim farklılıkları, yaş, cinsiyet, gelir düzeyi vb. gibi birçok değişkenlerden oluşmaktadır. Bireylerin vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerini ölçmede bu değişkenler göz önünde bulundurulmaktadır. Dolayısıyla hem uluslararası hem de ulusal literatür incelendiğinde vergi bilinç ve vergi ahlak düzeyini ölçen çalışmalarda en çok bu değişkenlerin yer aldığı anket tekniğinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Çalışmada ise potansiyel vergi mükellefi olan, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi iktisat bölümünde öğrenim gören 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin vergi bilinç ve vergi ahlak düzeyleri anket tekniği kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmaya %54,9'u erkek %45,1'i kadın öğrencilerden olmak üzere toplamda 419 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %53,2'si verginin kamu hizmetleri için para, %18,4'ü gelirden gelen para, %17,7'si vatandaşlık borcu, %7,2'si kamu hizmeti ücreti ve %3,6'sı da borçlu olunan para olduğu yönünde tanımlanmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerinin cinsiyet ve not ortalamaları (GANO)'na göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılrken; öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları ile vergi ahlak ve vergi bilinç düzeyleri arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin vergi bilinç düzeylerinin vergi ahlakı düzeyini yordama durumu regresyon analizi ile ölçülmüş ve pozitif anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin vergi ile ilgili aldıkları derslerin sayısı arttıkça farklı bir ifade ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça vergi bilinç ve vergi ahlak düzeyleri de artmaktadır. Literatürde yer alan ve özellikle iktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin vergi bilinci ve vergi ahlak düzeylerini ölçen Wardani ve Wati (2023), Abbas vd. (2021), Yoruldu (2020), Gürçam ve Moç (2019), Karlılar ve Kırıl (2018), Teyyare ve Kumbaşlı (2016), ve Yurtseven (2015) gibi araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar da yapılan bu çalışmayı destekler

niteliktedir. Üniversite öğrencilerine yapılan bu çalışma ile vergi bilinç ve vergi ahlak düzeylerinin öğrencilere vergi ile ilgili verilen eğitimler sonucu arttığını ve bu eğitimlerin daha küçük yaştakilere uygulanması durumunda öğrencilerin vergi bilinci konusunda farkındalık oluşturacağı da farklı bir bakış açısı oluşturmaktadır. Taytak (2010) 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrenciler üzerine bir araştırma yapmıştır. Yapmış olduğu bu çalışmada öğrencilerin vergi kelimesini ilk olarak ailelerinden öğrendikleri tespit edilmiştir. Ancak bu öğrencilere aileleri tarafından verilen vergi eğitimi yeterli görülmemiş ve okullarında vergi idaresi ile koordineli olarak vergi ile ilgili eğitimler vermesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin vergi bilinci arttıkça vergi ahlak düzeyleri de artmaktadır. Özellikle iktisadi ve idari bilimler fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça diğer bir ifadeyle daha çok kamu maliyesi ve vergi uygulamaları dersleriyle iç içe olduklarında bilinç ve ahlak düzeyleri artmaktadır. Bu bağlamda vergi uygulamaları ve kamu maliyesi gibi vergi ile ilgili dersler vergi bilincinin oluşmasında ve vergi ahlakının artmasında önem arz etmekte ve eğitim müfredatlarında bu derslere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde bu çalışma yalnızca İktisat bölümü öğrencilerine yapılmış olup müfredatlarında vergi ile ilgili daha fazla ders içeren diğer bölümler ile de bir kıyaslama yapılması da hedeflenen bir diğer çalışmadır. Ayrıca vergi bilincinin oluşması ve buna bağlı olarak vergi ahlakının artırılması amacıyla sadece iktisadi ve idari bilimler fakültelerinin değil aynı zamanda diğer bölümlerin de ders müfredatlarına vergi ile ilgili derslerin eklenmesi için ön bir çalışma yapılabilir. Benjamin Franklin'in dediği gibi "Ölüm ve vergiler dışında hiçbir şey kesin değildir." Bu söz verginin hayatımızdaki yerine atfedilmiş bir söz olup hayatımızla bu kadar iç içe olan vergilerin ne olduğunun bilinmesi ve potansiyel vergi yükümlüleri olan üniversite öğrencilerinin verginin en temel vatandaşlık ödevi (Teyyare ve Kumbaşı, 2016) olduğuna dair bir eğitim almaları ve bu konuda bilinçlenmeleri gelecekte vergisini veren dürüst vatandaşlar olmaları yönünden önemli bir adım olarak görülebilir.

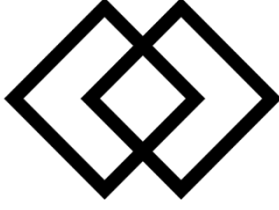
5. Kaynakça

- Abbas, Y., Tjen, C., & Wicaksono, P. T. (2021). Tax education and tax awareness: An analysis on Indonesian tax education program (*LPEM-FEBUI Working Paper No. 202160*). Faculty of Economics and Business, University of Indonesia.
- Akdoğan, A. (2013). *Kamu maliyesi* (15. baskı). Gazi.
- Akkara, Ö., & Gencel, U. (2016). Yükseköğretim öğrencilerinin vergiye yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 28-48.
- Aktan, C. C. (2012). Vergi psikolojisinin temelleri ve vergi ahlaki. In C. C. Aktan, A. Kesik, & D. Dileyici (Eds.), *Yeni maliye, değişim çağında kamu maliyesi: Yeni trendler, yeni paradigmlar, yeni öğretiler, yeni perspektifler* (pp. 167-181). T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Alm, J., & Torgler, B. (2006). Culture differences and tax morale in the United States and in Europe. *Journal of Economic Psychology*, 27(2), 224-246. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2005.09.002>
- Arıkan, R. (2018). Anket Yöntemi Üzerinde Bir Değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 97-159.

- Ayas, I., & Saruç, N. T. (2015). Vergi kültürü ve vergi ahlakı: İtalya Türkiye. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 177-188. <https://doi.org/10.5578/jeas.10734>
- Avcı, O., Tabakan, G., & Kıral, G. (2019). *Vergi ahlakını etkileyen faktörler üzerine bir inceleme*. In S. A. Oktar & Y. Taşkın (Eds.), *Maliye araştırmaları-3* (pp. 84-106). İstanbul.
- Buyrukoğlu, S., & Erasa, İ. (2012). Vergi bilincinin oluşmasında mükellef haklarının yeri ve önemi. *Vergi Dünyası Dergisi*, 375(2012), 116-127.
- Erge, S. (2016). Vergi bilinci ve vergi ahlakı; Muhasebe ve vergi uygulamaları lise ve ön lisans öğrencileri üzerinde nitel bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 232-244.
- Güngüneş, S. N., & Uğur, A. (2023). Çocuklarda vergi algısına yönelik Kırıkkale ilköğretim öğrencileri üzerine bir inceleme. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 30(1), 93-112. <https://doi.org/10.18657/yonveek.1183928>
- Gür, E. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinde vergi bilinci ve vergi ahlakı: Bingöl İli örneği*. (Tez No. 567777) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sökmen Gürçam, Ö., & Moç, T. (2019). Vergi bilincinin vergi ahlakı üzerindeki etkisi: Iğdır Üniversitesi İktisat ve İlahiyat Bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1405-1426. <https://doi.org/10.15295/bmij.v7i4.1194>
- Hasuti, R. (2014). Tax awareness and tax education: A perception of potential taxpayers. *International Journal of Business, Economics and Law*, 5(1), 83-91.
- İslamoğlu, A. H., & Alnaçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. baskı). Beta.
- Karaca, R. (2015). *Vergi bilinci ve vergi algısı: Kütahya İlinde İlköğretim öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Tez No. 413862) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karlılar, S., & Kıral, G. (2018). Vergiye öğrenci bakış açısı: Çukurova Üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 45-66.
- Luttmer, E. F., & Singhal, M. (2014). Tax morale. *Journal of Economic Perspectives*, 28(4), 149-168. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.28.4.149>
- Martinez-Vazquez, J., & Torgler, B. (2009). The evolution of tax morale in modern Spain. *Journal of Economic Issues*, 43(1), 1-26.
- Martins, A., & Gomes, C. (2014). Tax morale, occupation and income level: An analysis of Portuguese taxpayers. *Journal of Economics, Business and Management*, 2(2), 112-116.
- Nurkhin, A., Novanty, I., Muhsin, M., & Sumiadji, S. (2018). The influence of tax understanding, tax awareness and tax amnesty toward taxpayer compliance. *Jurnal Keuangan Dan Perbankan*, 22(2), 240-255, <https://doi.org/10.26905/jkdp.v22i2.1678>

- Organ, İ., & Yegen, B. (2013). Vergi bilinci ve vergi ahlakı oluşumunda muhasebe meslek mensuplarının rolü: Adana örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(4), 241-271.
- Ömürbek, N., Çiçek, H. G., & Çiçek, S. (2007). Vergi bilinci üzerine bir inceleme: Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan anketin bulguları. *Maliye Dergisi*, 153(2007), 102-122.
- Öztürkçü Akçay, A., & Pınar, R. (2022). Vergi ahlakını etkileyen faktörler: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi lisans öğrencileri örneği. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(23), 240-262. <https://doi.org/10.53092/duiibfd.1030444>
- Sağbaş, İ., & Başoğlu, A. (2005). İlköğretim çağındaki öğrencilerin vergileri algılaması: Afyonkarahisar İli örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 123-144.
- Sağlam, M. (2013). Vergi algısı ve vergi bilinci üzerine bir araştırma: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinde vergi algısı ve bilinci. *Sosyoekonomi*, 19(19), 317-334.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill-building approach*. John Wiley & Sons.
- Şahpaz, K., Akgül, Ö., & Yardımcıoğlu, F. (2014). Fırıncı esnafının vergi bilinci ve vergi algısı: Sakarya ili örneği. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 59-82.
- Serinkan, C., & Erdoğan, M. (2017). Vergi bilinci üzerine ampirik bir araştırma: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 515-529.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taytak, M. (2010). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinde vergi bilincinin tespiti: Ampirik bir araştırma. *Maliye Dergisi*, 158, 97-512.
- Teyyare, E., & Kumbaşlı, E. (2016). Vergi bilinci ve vergi ahlakının gelişmesinde maliye bölümü eğitiminin rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 1-30. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455401>
- Torgler, B., & Schaltegger, C. A. (2006). Tax morale: A survey with a special focus on Switzerland. *Swiss Society of Economics and Statistics (SSES)*, 42(3), 395-425.
- Torgler, B. (2006). The importance of faith: Tax morale and religiosity. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 61(1), 81-109. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2004.10.007>
- Yanık, A., & Doğan, E. (2022). Vergi bilinci ve vergi algısı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(44), 1-24. <https://doi.org/10.35343/kosbed.1164995>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı) Seçkin.
- Yıldız, G., & Bakır, Z. (2019). Lise öğrencilerine yönelik vergi bilinci: Eskişehir örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(4), 294-307.
- Yurtseven, Ş. (2015). Vergi bilincinin vergi ahlakı üzerindeki etkisi: Maliye ve İlahiyat Bölümü öğrencileri örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 36-56.

- Yoruldu, M. (2020). Maliye ön lisans öğrencilerinin vergi ahlâkı ve vergi bilincinin ölçülmesi: Kula Meslek Yüksekokulu örneği. *Vergi Dünyası Dergisi*, 1(469), 76-84.
- Wardani, D. K., & Wati, A. I. (2023). The effect of taxpayer awareness on intention to pay taxes. *Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal*, 5(3), 726-732. <https://doi.org/10.47467/reslaj.v5i3.2021>
- Williams, C. C., & Krasniqi, B. (2017). Evaluating the individual- and country-level variations in tax morale: Evidence from 35 Eurasian countries. *Journal of Economic Studies*, 44(5), 816–832. <https://doi.org/10.1108/JES-09-2016-0182>
- Xin Li, S. (2010). Social identities, ethnic diversity and tax morale. *Public Finance Review*, 38(2), 146-177. <https://doi.org/10.1177/1091142110369239>



ÖĞRETMEN ADAYLARININ STEM FARKINDALIK VE ÖZYETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Pelin YILDIRIM* -Kemal DOYMUŞ**

Öz

Bu araştırmanın birincil amacı öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ve özyeterlik inançlarını cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelemek olup araştırmanın ikincil amacı ise öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançları ve STEM farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu fen bilgisi, sınıf, ilköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adayları oluşturmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, FeTeMM Farkındalık Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği araştırma verilerinin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), betimsel istatistik ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonunda öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu, cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının kadınlar lehine daha yüksek olduğu ve fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının sosyal bilgiler bölümü öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarının iyi düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği ve bölüm değişkenine göre sosyal özyeterlik açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal özyeterliklerinin sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının STEM farkındalık ve özyeterliklerine ilişkin genel ortalamaları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının artırılması ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal özyeterliklerinin artırılması için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEM farkındalık, Özyeterlik, Öğretmen adayı, Korelasyon analizi, MANOVA.

Investigating the Relationship Between Teacher Candidates' STEM Awareness and Self-Efficacy Beliefs

Abstract

The primary purpose of this research is to examine the STEM awareness and self-efficacy beliefs of teacher candidates according to gender and department variables. The secondary purpose of the research is to determine the relationship between teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding teaching and their STEM awareness. The study group of this research, in which the correlation research model, one of the quantitative research methods, is used, consists of science, classroom, social studies and primary school mathematics teacher candidates. The data of this study were collected with the STEM Awareness Scale, Teacher Self-Efficacy Belief Scale and Personal Information Form. Multivariate analysis of variance MANOVA, descriptive statistics and correlation analysis were used for analyzing the data obtained from the research. Research findings have shown that prospective teachers' STEM awareness is at a good level, and it has been determined that their

¹ Bu çalışma Uluslararası PEGEM Eğitim Kongresi (IPCEDU-2021)'nde sözü olarak sunulan bildirin bir kısmı ve genişletilmiş halidir.

* Araş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, pepin.yildirim@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1114-681X>

** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, kdoymus@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0578-5623>

STEM awareness varies significantly according to gender and department variables. In this context, it was determined that the STEM awareness of prospective teachers was higher in favor of women, and in terms of the department variable, the STEM awareness of science and mathematics teacher candidates' was significantly higher than that of social studies teacher candidates. In addition, it was determined that teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding teaching were at a good level, there was no significant difference in terms of gender variable, and there was a significant difference in terms of social self-efficacy according to the department variable. It was determined that the social self-efficacy of science and mathematics teacher candidates was significantly higher than that of classroom teaching department teacher candidates. Also a positive, moderately significant relationship was detected between the general averages of pre-service teachers' STEM awareness and self-efficacy. As a result of the research, suggestions were made to increase the STEM awareness of social studies teacher candidates and to improve the social self-efficacy of classroom teacher candidates.

Keywords: *STEM awareness, Self-efficacy, Teacher candidate, Correlation analysis, MANOVA.*

1. Giriş

Gün geçtikçe gelişen ve değişen teknolojiyle birlikte eğitim sistemleri de içinde bulunulan çağa uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi amacıyla yeni yaklaşımlara yönelmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi de STEM eğitimi yaklaşımıdır. Bu eğitim yaklaşımı okul öncesi eğitim seviyesinden yükseköğretime kadar olan bütün eğitim sürecini içine alan disiplinler arası bir yaklaşımdır (Gonzalez & Kuenzi, 2012). STEM eğitiminde öğrencilerin bilgi ve becerilere disiplinler arası bakış açısıyla bakarak sahip olmaları hedeflenmektedir (Şahin vd., 2014). STEM, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının baş harflerinin kısaltılışından meydana gelmekte olup bu alanlardaki bilgi ve becerilerin öğretimine tasarım merkezli odaklanan (Çevik vd., 2019) ve aynı zamanda öğrencilerin problemleri yaratıcı şekilde çözmelerini sağlayan eğitim yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (Roberts, 2012). Ülkelerin endüstriyel ve ekonomik kalkınmaları açısından okul öncesinden üniversiteye kadar öğrencilerin STEM okuryazarı olarak yetiştirilerek bu öğrencilerin endüstri ve sanayide istihdam edilmeleri, ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik önemli hedefleri arasında olmalıdır (Çevik vd., 2019). Bu doğrultuda günümüzde pek çok ülke eğitim sistemlerinde STEM eğitime yer vermekte ve Amerika Birleşik Devletleri, Çin, Almanya, Avrupa Birliği ve Japonya gibi gelişmiş pek çok ülke ilkokuldan üniversite seviyesine kadar STEM eğitimini uygulamaya koymuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Ülkemizde ise STEM eğitim yaklaşımıyla ilgili farkındalık oluşturmak ve bilgi vermek amacıyla birçok rapor yayınlanmış (Akgündüz vd., 2018; MEB, 2016; Taş & Bozkurt, 2020; TÜSİAD, 2017) ve Ankara, İstanbul, Diyarbakır, Kahramanmaraş, Urfa, Hatay gibi pek çok ilde STEM merkezleri açılmıştır. Ayrıca STEM eğitimiyle öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen 21.yy becerilerinden olan yaratıcılık ve girişimcilik becerileri MEB 2018 Öğretim Programı'nda yer almaktadır. STEM eğitimi öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünebilme gibi özyeterliklerini geliştirmekte (Çorlu & Aydın, 2016), meslek seçimlerine büyük katkı sağlamakta (Gonzalez & Kuenzi, 2012), öğrencilerin özgüvenlerini artırmakta ve teknolojinin temel prensiplerini içselleştirmelerini sağlamaktadır (Morrison, 2006). Ayrıca STEM eğitimi 21.yüzyıl becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi ve onların gelecekteki kariyerleri için oldukça önemli olup öğrencilerin iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Aydos, 2023).

Eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında STEM uygulamalarıyla ilgili gerekli olan becerilerin ve davranışların kazandırılması her ülkenin önceliği olmalı ve yeni eğitim trendi olan STEM yaklaşımına ilişkin ülkemizdeki farkındalığın artması gerekmektedir (MEB, 2018). Öğretmenlerin STEM farkındalıklarıyla ilgili bilinç ve duyarlılıklarının artması fen ve matematik alanlarında nitelikli insan gücüne sahip öğrencilerin yetiştirilmesini tetikleyecektir (Çevik vd., 2017). Bu kapsamda STEM eğitim yaklaşımının ülkemizde doğru ve etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımına ilişkin farkındalık sahibi olmalarının ve bilgi ve uygulama

anlamında donanımlı olarak lisans programlarından mezun olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan STEM eğitiminin eğitim öğretim sürecinde başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının olması dışında özyeterlik inançlarıyla da ilişkilidir (Öztürk, 2019). Özyeterlik kavramı, kişinin sahip olduklarıyla belli durumlarda neler yapabileceğiyle ilgili inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Bu inanç bireyin harekete geçmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü istediği sonucu elde edebileceğine inanmayan bir insan, harekete geçmede yeterli seviyede güdülenemez (Bandura, 1986). Eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi büyük ölçüde öğretmenin yeteneklerine ve özyeterlik inancına bağlı olup bu kapsamda öğretmenlik mesleği açısından özyeterlik inancı oldukça önemli bir yere sahiptir (Bandura, 1993). Öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik inançları öğretim sürecinde öğrencilerin başarıları, öğrenme istekleri ve motivasyonları üzerinde de oldukça etkilidir (Tschannen-Moran vd., 1998). Yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencilerine sınıf içinde daha fazla zaman ayırırlar, onlara başarılı ve özgüvenli olmaları için motivasyon sağlarlar (Lewandowski, 2005). Bunun yanında öğretimsel özyeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenler, öğrenmede güçlük çeken öğrencilerin yeterli çabayla öğrenebilecekleri inancına sahiptirler ve bu doğrultuda aile desteğini de sağlayarak çevrenin öğretim sürecindeki olumsuz etkilerini azaltabilirler (Gibson & Dembo, 1984). Bu kapsamda ülkemizde de akademik yeterlik, pedagojik yeterlik, entelektüel yeterlik, iletişim ve sosyal beceriler yeterliliği gibi pek çok boyutta yeterliliğe sahip olması beklenen öğretmenlerin özyeterlik algılarının ve öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşımlarından olan STEM farkındalıklarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarıyla (Akşan-Kılıçaslan & Aydoğdu-İskenderoğlu, 2022; Aljuzayri, 2021; Arseven vd., 2015; Ateş, 2019; Aydın vd., 2020; Baloğlu, 2020; Çakmak vd., 2021; Erdoğan & Üredi, 2023; Eroğlu, 2018; Feyzioğlu vd., 2014; Haatainen vd., 2021; Kırılmazkaya & Kırbağ-Zengin, 2015; Koç & Deniz, 2020; Reçepoğlu & İbret, 2020; Taşdemir, 2019; Tekin, 2019; Thompson, 2015; Topbaş-Tat, 2018; Upadhyaya, 2019; Ünlü vd., 2017; Yang & Wang, 2019) ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun tek bir öğretmenlik programına yönelik (fen bilgisi, matematik, sınıf, sosyal bilgiler öğretmenliği) gerçekleştiği görülmüştür. Diğer taraftan ilgili literatür incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarıyla ilgili yapılmış çalışmaların büyük bir kısmının fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü belirlenmiştir (Almuraie vd., 2021; Baran vd., 2020; Ekici, 2022; El-Deghaidy vd., 2017; Güllü & Akçay, 2022; Hamad vd., 2022; Kızılot, 2019; Knowles vd., 2018; Özdemir & Cappellaro, 2020; Özkul, 2023; Permasari vd., 2021; Uğraş & Zengin, 2018; Wang vd., 2011). Sosyal bilgiler ve matematik öğretmenliği öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarına ilişkin yürütülmüş çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu çalışmada birden çok öğretmenlik programında öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ve öz-yeterlik inançlarına ilişkin çoklu karşılaştırma yapılması nedeniyle araştırmadan elde edilen bulguların literatüre katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarına ilişkin bu araştırmadan elde edilen bulgularla literatüre katkı sunulacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın birincil amacı öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ve özyeterlik inançlarını cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelemek olup araştırmanın ikincil amacı ise öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ve öğretmenliğe yönelik özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının STEM farkındalık düzeyleri ne seviyededir?
2. Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları
 - a) cinsiyet
 - b) bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları düzeyi ne seviyededir?

4. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları
 - a) cinsiyet
 - b) bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile özyeterlik inançları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, herhangi bir müdahale yapılmaksızın iki ve üzeri sayıda değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2015).

2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde zaman, para ve işgücü kaybını engellemek amacıyla maksimum tasarruf sağlayacak en ulaşılabilir bir durum veya örnek üzerinde çalışma yapılır (Cohen & Manion, 1998). Bu araştırma bir devlet üniversitesinin fen bilgisi, sınıf, sosyal bilgiler ve ilköğretim matematik öğretmenliği 4.sınıfında öğrenimini sürdüren 101 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenimini sürdürdükleri öğretmenlik programlarına ilişkin dört yıllık lisans öğrenimleri sonunda STEM farkındalıklarını ve öğretmenliğe ilişkin özyeterliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırma dördüncü sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	80	79.2
	Erkek	21	20.8
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ)	31	30.7
	Matematik Öğretmenliği (MÖ)	28	27.7
	Sınıf Öğretmenliği (SÖ)	25	24.7
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ)	17	16.9

Tablo 1’e göre, cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluştuğu (%79.2) görülmektedir. Ayrıca bölümlere göre dağılımda fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimini sürdüren öğretmen adayları dağılımının birbirine yakın olduğu, sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının dağılımının ise diğer bölümlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu (%16.9) görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ)*, *Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği (ÖÖİÖ)* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölümlerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ) Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olup beşli likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddeler Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) puan aralığında puanlanmıştır. Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda ölçeğin 17 madde ve *Olumlu* ve *Olumsuz Bakış* faktörlerinden oluştuğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ise ölçek modelinin

doğrulandığı görülmüştür. Madde toplam korelasyon analizleri sonucuna göre ölçekteki maddelerin ve faktörlerin ölçeğin geneliyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Üst %27 ve alt %27'lik gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde kullanılan T-testi sonucuna göre ise ölçek maddelerinin ve ölçeğin bütünüünün ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Olumlu ve olumsuz bakış faktörleri ve ölçeğin tümü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .93, .80 ve .93'tür. Ölçek geliştirme ve uyarlama sürecinde güvenilirlik katsayısı .70 ve üzeri olan ölçekler güvenilir kabul görmektedir (Fraenkel vd., 2012; Pallant, 2016). Bu araştırmada ise *FeTeMM Farkındalık* ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı tekrar hesaplanmış ve bu değer olumlu bakış için .95, olumsuz bakış için .95 ve ölçeğin tümü için .91 olarak bulunmuştur.

Çolak vd. (2017) tarafından geliştirilen ve beşli likert tipinde olan *Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeğinin (ÖÖİÖ)* maddeleri (1) Katılmıyorum ve (5) Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin geliştiricileri tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda ölçeğin 27 madde ve dört faktörden oluştuğu (*Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Özyeterlik*) belirlenmiştir. DFA sonuçlarına göre elde edilen uyum indekslerinin modelin geçerli bir model olduğu ve ölçeğin yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Üst ve alt %27'lik grupların madde ortalamaları incelenerek ölçeğin tüm maddelerinin anlamlı seviyede ayırt edici olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin *Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Özyeterlik* faktörleri ve ölçeğin tümü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .75, .86, .88, .87 ve .93'tür. Ölçek bu araştırmada kullanılmadan önce iç tutarlılık katsayısı tekrar hesaplanarak *Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Özyeterlik* faktörleri için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .84, .91, .89 ve .84 şeklindedir. Ölçeğin tümü için ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .94'tür. FFÖ ve ÖÖİÖ'nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde güvenilir ve geçerli ölçme araçları oldukları söylenebilir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), betimsel istatistik, korelasyon analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden "Tukey" Post Hoc testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının ve özyeterlik inançlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre analiz edilmesinde MANOVA kullanılırken, öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri SPSS 23.0 bilgisayar paket programında analiz edilmiştir.

MANOVA gruplar arasında karşılaştırma yapar ve bağımlı değişkenlerin birleşimi üzerinde gruplar arasındaki ortalama farkların şans eseri olup olmadığı hakkında bilgi verir (Pallant, 2016). MANOVA'nın amacı, bağımlı değişkenin yansıttığı davranışlarda meydana gelen değişimlerin bağımsız değişkenden mi yoksa şans faktöründen mi kaynaklandığını belirlemektir. MANOVA, ANOVA'nın birden fazla bağımlı değişken olan durumlar için genellenmiş halidir (Tabachnick & Fidell, 2015). Bu çalışmada MANOVA tercih edilmesinin sebeplerinden biri, her bir bağımlı değişken için ayrı ayrı ANOVA yapılması durumunda belirlenemeyecek farklılıkları MANOVA'nın göstermesidir (Tabachnick & Fidell, 2015). MANOVA tercih edilmesinin bir diğer sebebi ise Tip 1 hata riskine karşı kontrol sağlamaktır. Pallant'a göre (2016) yürütülen analiz sayısı arttıkça gerçekte gruplar arasında anlamlı fark olmasa dahi, o denli çok anlamlı sonuç bulunma ihtimali artmaktadır. Bu nedenle bu çalışma verilerinin analizinde MANOVA tercih edilmiştir. MANOVA yapabilmek için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Pallant (2016) MANOVA varsayımlarını; yeterli örneklem büyüklüğünün olması, tek ve çok değişkenli uç değerlerin ve normalliğin incelenmesi, doğrusallığın sağlanması, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlanması ve çoklu ortak doğrusallığın ve tekilliğin kontrol edilmesi olarak özetlemiştir. MANOVA varsayımlarının incelenmesi kapsamında çok değişkenli uç değerlerin ve normalliğin incelenmesinde Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Pallant'a göre (2016) Mahalanobis uzaklık değeri, kritik değerden

küçükse önemli çok değişkenli uç değerlerin olmadığı ve çok değişkenli normalliğin sağlandığı varsayılabilir. Yapılan incelemeler sonucunda Mahalanobis uzaklık değeri kritik değerden büyük olan 1 katılımcının verisi analizlere dâhil edilmeyerek çalışmaya 101 katılımcıya ait verilerle devam edilmiştir. Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesinde kullanılan korelasyon analizi yapılmadan önce de korelasyon analizi için Pallant (2016) tarafından önerilen (normallik, doğrusallık, eşvaryanslık, uç değerler) varsayımlar incelenmiştir. Korelasyon analizinden elde edilen ilişkilerin gücünün değerlendirilmesinde Cohen (1988) tarafından belirtilen kılavuz değerler kullanılmıştır. Cohen'e göre (1988) korelasyon katsayısı .5 ile 1.0 arasında ise yüksek düzeyde korelasyona, .30 ile .49 arasında ise orta düzeyde korelasyona ve .10 ile .29 arasında ise düşük seviyede korelasyona işaret etmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce korelasyon analizi ve MANOVA'nın varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilerek gerekli varsayımların sağlandığı belirlenmiş ve araştırmada yapılan analizlerin etki büyüklükleri de hesaplanarak ilgili tablolarda gösterilmiştir. Araştırmada elde edilen etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Cohen (1988) tarafından belirtilen kılavuz değerler kullanılmış olup Cohen'e göre (1988) etki büyüklüğü değeri (η^2) .01 küçük, .06 orta ve .14 büyük bir etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir.

2.4. Araştırma Etiği

Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçeklerin geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Bu araştırma sürecinde etik kurallara dikkat edilmiş ve Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'ndan 04.11.2022 tarih ve 12/04 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırma sonunda elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı olarak aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının STEM Farkındalıkları Ne Düzeydedir?

Öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla faktör toplam puanları ve ölçek toplam puanları bazında standart sapma, aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerleri hesaplanarak elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının genel analizi

Faktör	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
Olumlu bakış	29.0	60.0	51.15	7.97
Olumsuz bakış	5.0	25.0	17.65	6.54
Genel	48.0	85.0	68.80	11.29

STEM farkındalık ölçeği 17 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek maksimum puan 85, minimum puan ise 17'dir. Ölçekten alınan toplam puan 17.0-30.6 aralığında ise *çok düşük düzeyde* farkındalığa sahip, 30.7-44.2 aralığında ise *düşük düzeyde* farkındalığa sahip, 44.3-57.8 aralığında orta *düzeyde* farkındalığa sahip, 57.9-71.4 aralığında ise *iyi düzeyde* farkındalığa sahip ve 71.5-85.0 puan aralığında ise *çok iyi* düzeyde farkındalığa sahip şeklinde yorumlanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının STEM eğitim yaklaşımına ilişkin genel farkındalıklarının "olumlu ve iyi düzeyde" (\bar{x} = 68.8) olduğu söylenebilir.

3.2. Öğretmen Adaylarının STEM Farkındalıkları Cinsiyet ve Bölüm Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Cinsiyet ve bölüm değişkenlerine öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili analiz sonuçları her değişken için ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

- **Öğretmen Adaylarının STEM Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi**

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile incelenmiştir. MANOVA'nın temel varsayımları incelendiğinde, Box's M Test of Equality of Covariance Matrices testi, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlandığını ($p = .163$, $p > .001$) göstermiştir. Levene Testi sonucunda ise olumlu ($p = .33$, $p > .05$) ve olumsuz bakış ($p = .75$, $p > .05$) puanları için hata varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. MANOVA sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. "Cinsiyet" değişkenine ilişkin MANOVA sonucu

Etki	Bağımlı Değişken	Multivariate Test	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2
	Olumlu bakış							
Cinsiyet	Olumlu bakış	Wilks' Lambda (λ)	.88	6.61	2.0	98.0	.002	.12

Tablo 3'e göre birleşik bağımlı değişkenler (olumlu ve olumsuz bakış) bağlamında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(2, 98) = 6.61$, $p = .002$, Wilks' Lambda (λ) = .88, kısmi eta kare = .12. Bağımlı değişkenler için elde edilen sonuçlar ayrı ayrı ele alındığında .025 düzeyinde bir Bonferroni ayarlanmış alfa düzeyi kullanılarak, istatistiksel anlamlılığa ulaşan tek farkın 'olumlu bakış' ile ilgili olduğu belirlenmiştir, $F(1, 99) = 12.57$, $p = .001$, kısmi eta kare = .12. Elde edilen .12'lik kısmi eta kare değeri Cohen (1988) tarafından belirtilen değerlere göre yorumlandığında, cinsiyetin öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları üzerinde büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen değere göre, cinsiyetin öğretmen adaylarının STEM farkındalık puanlarındaki varyansın %12'sini açıkladığı söylenebilir.

Ortalama puanlar incelendiğinde kadınların ($M = 52.51$, $SD = 7.33$) erkeklerden ($M = 45.95$, $SD = 8.32$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde STEM eğitimine ilişkin olumlu farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir.

- **Öğretmen Adaylarının STEM Farkındalıklarının Bölüm Değişkenine Göre Analizi**

Öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının bölüm (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Matematik Öğretmenliği) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile incelenmiştir. MANOVA'nın temel varsayımları incelendiğinde Box's M Test of Equality of Covariance Matrices testi, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlandığını ($p = .34$, $p > .001$) göstermiştir. Levene Testi sonucunda ise olumlu ($p = .06$, $p > .05$) ve olumsuz bakış ($p = .33$, $p > .05$) puanları için hata varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. MANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. “Bölüm” değişkenine ilişkin MANOVA sonucu

Etki	Bağımlı Değişken	Multivariate Test	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2
Bölüm	Olumlu bakış	Wilks' Lambda (λ)	.88	2.10	6.0	192.0	.05	.06
	Olumsuz bakış							

Tablo 4'e göre birleşik bağımlı değişkenler (olumlu ve olumsuz bakış) bağlamında farklı öğretmenlik programları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(6, 192)= 2.10$, $p=.05$, Wilks' Lambda (λ)= .88, kısmi eta kare= .06. Bağımlı değişkenler için elde edilen sonuçlar ayrı ayrı ele alındığında .0125 düzeyinde bir Bonferroni ayarlanmış alfa düzeyi kullanılarak istatistiksel anlamlılığa ulaşan tek farkın 'olumlu bakış' ile ilgili olduğu belirlenmiştir, $F(3, 97)= 3.79$, $p=.012$, kısmi eta kare= .11. Elde edilen .11'lik kısmi eta kare değeri Cohen (1988) tarafından belirtilen değerlere göre yorumlandığında, bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının olumlu bakış boyutu üzerinde büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen değere göre, bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının olumlu bakış boyutu puanlarındaki varyansın %11'ini açıkladığı ifade edilebilir.

Post hoc Tukey testi sonuçlarına göre STEM eğitim yaklaşımıyla ilgili fen bilgisi ($M=52.32$, $SD=6.73$) ve matematik öğretmenliği ($M=53.61$, $SD=6.28$) öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarına ($M=46.06$, $SD=9.65$) göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek seviyede STEM eğitime ilişkin olumlu farkındalıklarının olduğu belirlenmiştir.

3. 3.3. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Ne Düzeydedir?

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarını belirlemek için ölçek toplam puanlarıyla faktör toplam puanlarına yönelik aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerler ve standart sapma değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarının genel analizi

Faktör	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
Akademik Özyeterlik	8.0	25.0	19.54	3.16
Mesleki Özyeterlik	16.0	35.0	30.32	3.97
Sosyal Özyeterlik	18.0	40.0	33.75	5.05
Entelektüel Özyeterlik	18.0	35.0	27.10	4.09
Genel	64.0	135.0	110.72	13.45

Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği (ÖÖİÖ) 27 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek maksimum puan 135, minimum puan ise 27'dir. Ölçekten alınan toplam puan 27.0-48.6 aralığında ise *çok düşük düzeyde* özyeterlik inancına sahip, 48.7-70.2 aralığında ise *düşük düzeyde* özyeterlik inancına sahip, 70.3-91.8 aralığında orta *düzeyde* özyeterlik inancına sahip, 91.9-113.4 aralığında ise *iyi düzeyde* özyeterlik inancına sahip ve 113.5-135.0 puan aralığında ise *çok iyi düzeyde* özyeterlik inancına sahip şeklinde yorumlanmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarının genel olarak “iyi düzeyde” ($\bar{x}= 110.72$) olduğu söylenebilir.

3.4. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Cinsiyet ve Bölüm Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Cinsiyet ve bölüm değişkenlerine öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili analiz sonuçları her değişken için ayrı başlıklarda aşağıda sunulmuştur.

• Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile incelenmiştir. MANOVA'nın temel varsayımları incelendiğinde Box's M Test of Equality of Covariance Matrices testi, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlandığını ($p = .007$, $p > .001$) göstermiştir. Levene Testi ile de akademik ($p = .71$, $p > .05$), mesleki ($p = .11$, $p > .05$), sosyal ($p = .09$, $p > .05$) ve entelektüel ($p = .84$, $p > .05$) puanları için hata varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir. MANOVA analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. "Cinsiyet" değişkenine ilişkin MANOVA sonucu

Etki	Bağımlı Değişken	Multivariate Test	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2
Cinsiyet	Akademik Özyeterlik							
	Mesleki Özyeterlik	Wilks'	.98	.59	4.0	96.0	.67	.02
	Sosyal Özyeterlik	Lambda (λ)						
	Entelektüel Özyeterlik							

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir, $F(4,96) = .59$, $p = .67$, Wilks' Lambda (λ) = .98, kısmi eta kare = .02. Buna göre cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının özyeterlik inançları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

• Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Bölüm Değişkenine Göre Analizi

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının bölüm (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Matematik Öğretmenliği) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile incelenmiştir. MANOVA'nın temel varsayımları incelendiğinde Box's M Test of Equality of Covariance Matrices testi, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlandığını ($p = .21$, $p > .001$) göstermiştir. Levene Testi ile de akademik ($p = .11$, $p > .05$), mesleki ($p = .07$, $p > .05$), sosyal ($p = .62$, $p > .05$) ve entelektüel ($p = .97$, $p > .05$) puanları için hata varyanslarının eşit olduğu belirlenmiştir. MANOVA analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. "Bölüm" değişkenine ilişkin MANOVA sonucu

Etki	Bağımlı Değişken	Multivariate Test	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2
Bölüm	Akademik Özyeterlik							
	Mesleki Özyeterlik	Wilks'	.63	4.03	12.0	248.0	.00	.15
	Sosyal Özyeterlik	Lambda (λ)						
	Entelektüel Özyeterlik							

Tablo 7'ye göre birleşik bağımlı değişkenler bağlamında farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlemiştir,

$F(12,248)=4.03$, $p=.00$, Wilks' Lambda (λ)= .63, kısmi eta kare= .15. Buna göre, bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının özyeterlik inançları üzerinde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir. Bağımlı değişkenler için elde edilen sonuçlar ayrı ayrı ele alındığında .125 düzeyinde bir Bonferroni ayarlanmış alfa düzeyi kullanılarak istatistiksel anlamlılığa ulaşan tek farkın 'sosyal özyeterlik' ile ilgili olduğu bulunmuştur $F(3, 97)= 3.62$, $p=.02$, kısmi eta kare= .10. Elde edilen .10'luk kısmi eta kare değeri Cohen (1988) tarafından belirtilen değerlere göre yorumlandığında, bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının sosyal özyeterlik inançları üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ve bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının sosyal özyeterlik inançları puanlarındaki varyansın %10'unu açıkladığı ifade edilebilir.

Post hoc Tukey testi sonuçlarına göre fen bilgisi ($M= 34.97$, $SD= 5.12$) ve matematik ($M= 34.89$, $SD= 4.70$) öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin sosyal özyeterlik inançları, sınıf öğretmenliği ($M= 31.12$, $SD= 3.99$) bölümü öğretmen adaylarının sosyal özyeterlik inançlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.

3.5. Öğretmen Adaylarının STEM Farkındalıkları ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Öğretmen Adaylarının STEM farkındalıkları (olumlu bakış, olumsuz bakış) ile özyeterlik inançları (akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel özyeterlik) arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları ölçeklerin tümüne ilişkin ortalamalar bazında ve faktörler bazında Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile özyeterlik inançları arasındaki korelasyon analizi

	Genel Özyeterlik İnancı	Akademik Özyeterlik	Mesleki Özyeterlik	Sosyal Özyeterlik	Entelektüel Özyeterlik
Genel STEM Farkındalık	.19*		.30**		
Olumlu Bakış	.34**	.32**	.38**	.25*	.21*
Olumsuz Bakış					-.21*

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının STEM farkındalık ve özyeterlikleri genel ortalamaları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=.19$, $p<.05$). Buna göre öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile özyeterlik inançları arasında Cohen'e göre (1988) düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları genel ortalamalarıyla mesleki özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=.30$, $p<.01$). Buna göre öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile mesleki özyeterlik inançları arasında Cohen'e göre (1988) orta düzeyde ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin olumlu farkındalıkları ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançları genel ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiş olup ($r=.34$, $p<.01$) bu ilişki Cohen'e göre (1988) orta düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin olumlu farkındalıkları ile öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ($r=.32$, $p<.01$) ve mesleki özyeterlikleri ($r=.38$, $p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin olumlu farkındalıkları ile öğretmen adaylarının sosyal

özyeterlikleri ($r = .25, p < .05$) ve entellektüel özyeterlikleri ($r = .21, p < .05$) arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının olumsuz bakış boyutu ile öğretmen adaylarının entellektüel özyeterlikleri ($r = -.21, p < .05$) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre STEM farkındalığı açısından olumsuz bakışı yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının entellektüel özyeterlik inanç düzeylerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının STEM farkındalık düzeylerinin *olumlu* ve *iyi* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir (Aşılıoğlu & Yaman, 2020; Ciğerci, 2020; Çevik vd., 2017; Dadacan, 2021; Er & Acar-Başegmez, 2020; Güllü & Akçay, 2022; Hebecci & Usta, 2017; Özdemir & Cappellaro, 2020; Permanasari vd., 2021). Öte yandan elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin STEM öğretimine ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğunu vurgulayan çalışmalarla da uyumluluk göstermektedir (Adams vd., 2014; Çorlu vd., 2015; Permanasari vd., 2021). Elde edilen bu sonuç yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli role sahip olan öğretmen adaylarının güncel eğitim yaklaşımlarının bilincinde olmaları açısından olumlu olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre STEM eğitime ilişkin olumlu farkındalıklarının, istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda cinsiyetin öğretmen adaylarının STEM eğitime ilişkin olumlu farkındalıkları üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda cinsiyetin öğretmen adaylarının STEM eğitime ilişkin olumlu farkındalık puanlarındaki varyansın %12'sini açıkladığı söylenebilir. Elde edilen bulgu literatürle benzerlik göstermektedir (Er & Acar-Başegmez, 2020; Hebecci & Usta, 2017; Karakaya vd., 2018; Kızılot, 2019; Yaman, 2020). Bu durum aktif olarak görev yapan kadın öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarına ilişkin ilgilerinin erkeklere kıyasla daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir (Karakaya vd., 2018). Ayrıca araştırmadan elde edilen bulguya dayalı olarak kadın öğretmen adaylarının güncel eğitim yaklaşımlarını erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla takip ettikleri ve kendilerini pedagojik anlamda geliştirmeye daha istekli oldukları yorumu yapılabilir. Bu araştırmayla benzer şekilde Yaman (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin STEM farkındalıklarının öğrenciye ve öğretmene etkisi alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ciğerci (2020) tarafından yapılan çalışmada da kadın okul yöneticileri ve öğretmenlerin STEM farkındalıklarının erkek okul yöneticileri ve öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamakla beraber, kadınların STEM farkındalık ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baran vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenirken, fen bilgisi öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. STEM alanlarındaki erkek egemenliğinin değişmesi açısından kadın öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının erkeklere göre daha yüksek olması sonucu Baran vd. (2020) tarafından gelecek nesil için kadın fen bilgisi öğretmenlerin STEM alanlarında daha etkili olabilmeleri açısından umut verici bir bulgu olarak nitelendirilmiştir. Öte yandan literatür incelendiğinde bu araştırma bulgusundan farklı olarak kadınlara kıyasla erkeklerin, STEM alanlarına daha hâkim olduğunun belirlendiği çalışmalar mevcuttur (Goan vd., 2006; Saucerman & Vasquez, 2014; Uğraş & Zengin, 2018). Diğer taraftan literatürde bu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermeyen, STEM farkındalığının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı belirlendiği öğretmenler, öğretmen

adayları (Aşılıoğlu & Yaman, 2020; Bakırcı & Karışan, 2018; Ciğerci, 2020; Çevik, vd., 2017; Dadacan, 2021; Güllü & Akçay, 2022; Özdemir & Cappellaro, 2020) ve ilk ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olan (Karakaya & Avgın, 2016; Aydın, vd, 2017) çalışmalar da mevcuttur.

Araştırmanın ikinci alt probleme ilişkin elde edilen bir diğer bulgu öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmasıdır. Bu kapsamda fen bilgisi ve matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının STEM eğitim yaklaşımı farkındalıklarına ilişkin olumlu bakışlarının, sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin olumlu farkındalıkları üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin olumlu farkındalık puanlarındaki varyansın %11'ini açıkladığı ifade edilebilir. Literatürde elde edilen bu bulguyla paralellik gösteren araştırmalar mevcuttur (Aşılıoğlu & Yaman, 2020; Özbilen, 2018; Wang vd., 2011). Elde edilen bulgunun, Özbilen (2018) tarafından STEM eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri alınarak gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen fen bilgisi öğretmenlerinin diğer öğretmenlik programlarına göre STEM eğitimini daha iyi tanıdıkları ve fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin kendi branşlarını STEM eğitimin temel yapıtaşlarından biri olarak belirttikleri çalışma bulgusuyla desteklendiği söylenebilir. Aşılıoğlu ve Yaman (2020) tarafından elde edilen çalışma bulgusu da bu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermekte olup, ilgili çalışmada fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının diğer öğretmenlik branşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özdemir ve Cappellaro (2020) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi uygulamalarına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Wang vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin algılarının öğretmenlik branşına göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan, literatür incelendiğinde bu araştırma bulgusundan farklı olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarına ilişkin bölüm değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığının belirlendiği çalışmalar da mevcuttur (Çevik vd., 2017; Er & Acar-Başegmez, 2020). Dadacan (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının STEM uygulamalarını kullanmaya yönelik durumlarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan STEM eğitime ilişkin eğitim sistemimizde etkili stratejilerin geliştirilebilmesinde öğretmenlerin STEM farkındalıklarının artırılması önemlidir (Bakırcı & Karışan, 2018). Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde olduğunun belirlendiği bu bulgusundan yola çıkarak, sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının STEM eğitime ilişkin daha bilinçli ve farkındalık sahibi olabilmeleri için lisans derslerinin içeriklerine STEM eğitiminin dâhil edilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca buna ilişkin ders içi ve ders dışı etkinlikler yapılarak öğretmen adayları STEM eğitimi hakkında özendirilebilir (Aşılıoğlu & Yaman, 2020).

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde Upadhyaya (2019) ve Gürol vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yeşilyurt (2013) tarafından çalışmada ise öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeylerinin *yeterli* seviyesinde olduğu ve özyeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin çok üst seviyede olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Coşkun (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin *oldukça yeterli* seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Yang & Wang (2019) tarafından yapılan çalışmada ise fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterliklerinin *orta düzeyde* olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmadan elde edilen bu bulgunun literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan gelecek nesillerin yetiştirilmesinde kilit rol oynayan

öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının *çok iyi* düzeyde olacak şekilde lisans programlarından mezun olmalarının önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırma bulgusundan yola çıkarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili kendilerini yetersiz buldukları konuların tespitine ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Ulaşılan bu bulgu literatürle paralellik göstermektedir (Aksu, 2008; Arseven vd., 2015; Aslan & Kalkan, 2018; Ateş, 2019, Berkant, 2017; Dönmez & Uslu, 2014; Erdoğan & Üredi, 2023; Gürol, vd., 2010; Güzel, 2018; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Nakip & Özcan, 2016; Receptoğlu & İbret, 2020; Taşdemir, 2019; Topbaş-Tat, 2018; Uysal & Kösemen, 2013; Yalmancı & Aydın, 2014). Öte yandan literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterliklerinin cinsiyete göre kadın (Akkuş, 2013; Aydın vd., 2020; Eroğlu, 2018; Toy, 2015; Ünlü vd., 2017) veya erkekler (Demirtaş vd., 2011; Öztürk & Yıldızbaş, 2019; Yang & Wang, 2019; Yeşilyurt, 2013) lehine farklılaştığının belirlendiği çalışmalar da mevcuttur. Demirtaş vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik özyeterlik inançları toplam puanlarının, erkek öğretmen adayları lehine daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen özyeterliğinin sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri boyutlarına ilişkin olarak erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgu ise öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik özyeterlik inançlarının bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermesidir. Buna göre bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının sosyal özyeterlik boyutu üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiş olup, bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının sosyal özyeterlik inançları puanlarındaki varyansın %10'unu açıkladığı ifade edilebilir. Araştırmada fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançlarının sosyal özyeterlik puanları açısından, sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyal özyeterlik öğretmenlerin olumlu ilişkiler kurabilmesi ve kendilerini ifade edebilme yeterliliklerine ilişkin olup (Palancı, 2004), öğretmenlerinin kendilerini destekleyici sınıf ortamı oluşturmalarını sağlar (Bandura, 1997). Sosyal özyeterliğe ilişkin olarak araştırmadan elde edilen bu bulgunun, fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına kıyasla kendilerini daha iyi ifade edebilmelerinden ve iletişim becerilerini daha iyi kullanabilmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öztürk ve Yıldızbaş (2019) tarafından yapılan çalışma bulguları bu araştırmayla benzerlik göstermekte olup, ilgili çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel özyeterliklerinin ve akademik özyeterliklerinin, branş öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öte yandan literatürde bu araştırma bulgusuyla örtüşmeyen çalışmalar mevcuttur. Gürol vd. (2010) tarafından fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarını da içeren farklı bölümlerde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarının özyeterliklerinin incelediği çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının diğer bölümlere kıyasla en düşük özyeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Buna benzer şekilde Berkant (2017) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilimler disiplinlerinde eğitim almış olan öğretmen adaylarının, genel özyeterlik algılarının fen bilimleri disiplinlerinde eğitim almış olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen özyeterliğinin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı boyutlarına ilişkin olarak matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak Demirtaş vd. (2011) tarafından fen bilgisi,

sosyal bilgiler, ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarını da içeren çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin özyeterlik inançlarının öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre en düşük özyeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan yandan literatürde bölüm değişkenine göre öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığının tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur (Aksu, 2008; Aslan & Kalkan, 2018; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Uysal & Kösemen, 2013). Bu kapsamda literatürle uyumluluk göstermeyen bu araştırma bulgusunun ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın son araştırma sorusu olan beşinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının STEM farkındalık ve özyeterliklerine ilişkin genel ortalama ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığı incelenmiş ve öğretmen adaylarının STEM farkındalık ve özyeterliklerine ilişkin genel ortalamaları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ulaşılan bu bulgu öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları genel ortalamalarıyla STEM uygulamalarına yönelik özyeterlikleri arasında ilişkinin belirlendiği Er ve Acar-Başegmez (2020) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları genel ortalamaları ile mesleki özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmen adaylarının STEM eğitime ilişkin olumlu farkındalık ve genel özyeterlik inançları ortalamaları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak STEM eğitim anlayışına ilişkin öğretmen adaylarının farkındalık sahibi olmalarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

Öte yandan çalışmada öğretmen adaylarının STEM eğitime ilişkin olumlu farkındalıkları ile öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki özyeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının STEM eğitime ilişkin olumlu farkındalıkları ile öğretmen adaylarının sosyal ve entelektüel özyeterlikleri arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusuyla benzer şekilde Er ve Acar Başegmez (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarına ilişkin olumlu bakış boyutu ile özyeterlik puanları arasında orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Yaman (2020) ve Yiğ vd. (2022) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin STEM farkındalıklarıyla bu eğitim anlayışını sınıf içinde uygulamalarına ilişkin özyeterlik inançları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmen adaylarının STEM eğitim anlayışına ilişkin olumlu yönde farkındalık sahibi olmalarıyla öğretmenlik mesleğine ilişkin akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel anlamdaki özyeterlikleri arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının STEM eğitim anlayışına ilişkin olumlu yönde farkındalık sahibi olarak eğitim fakültelerinden mezun olmalarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yaparken sınıf içi uygulamalara karşı güdülenmelerinin sağlanması ve öğretmenliğe ilişkin sahip oldukları özyeterliklerinin artırılması noktalarında oldukça önemli olduğu yorumu yapılabilir. Son olarak öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının olumsuz bakış boyutu ile öğretmen adaylarının entelektüel özyeterlikleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırma bulgusundan hareketle STEM farkındalığı açısından olumsuz bakışı yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin entelektüel özyeterliklerinin düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Bu çalışmadan elde edilen veriler fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile sınırlı olup daha fazla öğretmenlik programı araştırma

sürecine dâhil edilerek daha kapsamlı veriler elde edilebilir ve ilgili değişkenlere ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmadan elde edilen sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük düzeyde olduğu bulgusuna dayalı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının STEM eğitim yaklaşımına ilişkin farkındalıklarının artırılması amacıyla üniversitelerde STEM eğitim yaklaşımı ve uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının bilgi ve beceri sahibi olabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Bu araştırmadan elde edilen sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sosyal özyeterliklerinin fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha düşük olması bulgusuna dayanarak, sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince kendilerini daha fazla ifade edebilecekleri ve iletişim becerilerini daha fazla geliştirebilecekleri sınıf içi ve dışı eğitim ortamları oluşturabilir.
- Bu araştırmadan elde edilen veriler nicel verilerle sınırlıdır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin STEM farkındalıkları ve özyeterlik inançlarına ilişkin yapılacak olan çalışmalarda nicel veriler nitel verilerle desteklenerek daha kapsamlı bulgular elde edilebilir.

5. Kaynakça

- Adams, A. E., Miller, B. G., Saul, M., & Pegg, J. (2014). Supporting elementary pre-service teachers to teach stem through place-based teaching and learning experiences. *Electronic Journal of Science Education, 18*(5), 1-22.
- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger, A. M., & Türk, Z. (2018). *STEM eğitiminin öğretim programına entegrasyonu: Çalıştay raporu*. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (20)*, 102-116.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 161-170.
- Akşan-Kılıçaslan, E., & Aydoğdu-İskenderoğlu, T. (2022). An assessment of the thinking styles and self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers, *E-International Journal of Educational Research, 13*(4), 145-158. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1096091>
- Aljuzayri, Z. (2021). The relationship between U.S. high school science teacher's self-efficacy, professional development, and use of technology in classrooms. *Journals of Research in Science, Mathematics and Technology Education, 4*(1), 45-62. <https://doi.org/10.31756/jrsmte.414>
- Almuraie, E. A., Algarni, N. A., & Alahmad, N. S. (2021). Upper-secondary school science teachers' perceptions of the integrating mechanisms and importance of STEM education. *Journal of Baltic Science Education, 20*(4), 546-557. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.546>
- Arseven, A., Arseven, İ., & Tepehan, T. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 4*(2), 29-40.
- Aşlıoğlu, B., & Yaman, F. (2020). Öğretmen adaylarının STEM (FETEMM) farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, (84)*, 87-100.

- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493. 10. <https://doi.org/29029/busbed.434926>
- Ateş, B. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri ile fen öğretimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 569309) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, B., Çulha, Ş., & Yeşilgöz-Şengün G. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 860-874. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.656316>
- Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM= FETEMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 787-802. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.290319>
- Aydos, C. (2023). *STEAM strategies for best practices*. <https://edusimsteam.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/STEAM-Strategies-for-Best-Practices.pdf> adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bakırcı, H., & Karışan, D. (2018). Investigating the preservice primary school, mathematics and science teachers' STEM awareness. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 32-42. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2807>
- Baloğlu, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya merkez ilçesi örneği)* (Tez No. 610605) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baran, M., Baran, M., Aslan-Efe, H., & Maskan, A. (2020). Fen alanları öğretmenleri ve öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-29.
- Berkant, G. H. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2), 61-76. <https://doi.org/10.12973/tused.10179a>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., & Manion, L. (1998). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge.
- Coşkun, O. C. (2020). *Öğretmen adayları pedagojik inançlarının, öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından incelenmesi* (Tez No. 642018) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

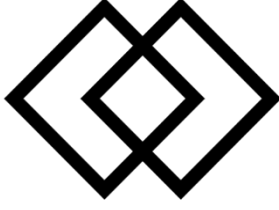
- Çiğerci, D. (2020). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin FETEMM eğitimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi* (Tez No. 626865) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakmak, Z., Taşkıran, C., & Arıkan, İ. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 207-224. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.707548>
- Çevik, M., Danıştay, A., & Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin FeTeMM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi, 7(3), 584-599. <https://doi.org/10.19126/suje.335008>
- Çevik, M., Şentürk, C., & Abdioğlu, C. (2019). *STEM'den STEM+ 'ya*. Eğiten Kitap.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Çorlu, M., & Aydın, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29. <https://doi.org/10.18404/ijemst.35021>
- Çorlu, S., Capraro, R.M., & Çorlu, M.A. (2015). Investigating the mental readiness of pre-service teachers for integrated teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 17-28.
- Dadacan, G. (2021). *Öğretmen adaylarının STEM öğretimiyle ilgili özyeterlik farkındalık ve yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 664540) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dönmez, C., & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 460-482. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091522>
- Ekici, F. (2022). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları, STEM görüşleri ve STEM odaklı argümantasyon becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 741871) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- El-Deghaidy, H., Mansour, N., Alzaghbi, M., & Alhammad, K. (2017). Context of STEM integration in schools: views from in-service science teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science, and Technology Education*, 13(6), 2459-2484. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01235a>
- Er, K. O., & Acar-Başegmez, D. (2020). The relation between STEM awareness and self-efficacy belief related to STEM practice of pre-service teachers. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(2), 941-987. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.837613>

- Erdoğan, İ., & Üredi, L. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği), *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 938-959. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3342>
- Eroğlu, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 542063) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Feyzioğlu, E. Y., Feyzioğlu, B., & Küçükçingı, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri, öz yeterlik inançları ve öğrenme yaklaşımları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 404-423. <https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.6>
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goan, S.K., & Cunningham, A.F. (2006). *Degree Completions in Areas of National Need, 1996---97 and 200--02* (NCES 2006-154). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006154.pdf>
- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012, August). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress. <https://sgp.fas.org/crs/misc/R42642.pdf>
- Güllü, H., & Akçay, A. O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile FETEMM farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-15.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 1395-1404.
- Güzel, H. (2018). Öğretmen adaylarının değerleri ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(72), 1-14. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7921>
- Haatainen, O., Turkka, J., & Aksela, M. (2021). Science teachers' perceptions and self-efficacy beliefs related to integrated science education. *Education Sciences*, 11, 133-152. <https://doi.org/10.3390/educsci11060272>
- Hamad, S., Tairab, H., Wardat, Y., Rabbani, L., AlArabi, K., Yousif, M., Abu-Al-Aish, A., & Stoica, G. (2022). Understanding science teachers' implementations of integrated STEM: Teacher perceptions and practice. *Sustainability*, 14(6), 3594. <https://doi.org/10.3390/su14063594>
- Hebecci, M.T., & Usta, E. (2017, 17-19 Mayıs). *Üniversite Öğrencilerinin FeTeMM Farkındalık Durumlarının incelenmesi* [Sözlü bildiri]. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-3. Afyon.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>

- Karakaya, F., & Avgın, S. S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards FeTeMM (STEM). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4188-4198. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4104>
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *JRES*, 5(1), 124-138.
- Kırılmazkaya, G., & Kırbağ, Z. F. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Elazığ ili örneği). *Firat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 61-69.
- Kızılot, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının entegre FETEMM öğretimi yönelimlerinin ve FETEMM farkındalıklarının belirlenmesi* (Tez No. 602578) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Knowles, J., Kelley, T., & Holland, J. (2018). Increasing teacher awareness of STEM careers. *Journal of STEM Education*, 19(3), 47-55.
- Koç, T., & Deniz, L. (2020). Matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi, *The Journal of International Social Research*, 13(72), 669-689.
- Lewandowski, K. H. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development* (Publication No. 3164695). [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania-Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *STEM eğitimi raporu*. https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Küresel anlamda STEM yaklaşımları*. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/05145033_hYlya_bal.pdf adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series: Attributes of STEM education*. Baltimore, MD: TIES, 3. http://www.leadingpbl.org/f/Jans%20pdf%20Attributes_of_STEM_Education-1.pdf adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Özdemir, A. U., & Cappellaro, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıkları ve FeTeMM eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1), 46-75.
- Özkuş, H. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik farkındalıklarının ve görüşlerinin belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 335-352. <http://doi.org/10.33400/kuje.1250901>
- Öztürk, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(37), 196-233. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1553>

- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım programının geliştirilmesi* (Tez No. 147049) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.ed). Anı.
- Permanasari, A., Rubini, B., & Nugroho, O. F. (2021). STEM education in Indonesia: Science teachers' and students' perspectives. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 2(1), 7-16. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v2i1.24>
- Recepöğlü, S., & İbret, B. Ü. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 125-136. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3478>
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 71(8), 1-4.
- Saucerman, J., & Vasquez, K. (2014). Psychological barriers to STEM participation for women over the course of development. *Adultspan Journal*, 13(1), 46-64.
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 297-322. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1876>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.ed). Nobel Akademik.
- Taş, B., & Bozkurt, E. (2020). *Türkiye'de STEM alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri araştırma ve izleme raporu*. Uçan Süpürge Kadın İletişim ve Araştırma Derneği, <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-12/turkiyede-stem-alanindaki-toplumsal-cinsiyet-esitsizlikleri-arastirma-ve-izleme-raporu.pdf> adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Taşdemir, C. (2019). Examination of Teacher Candidates' Self-efficacy Beliefs For Mathematics Teaching, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 55-68. <https://doi.org/10.17679/inuefd.346943>
- Tekin, D. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 597633) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thompson, B. J. (2015). *Science teacher self-efficacy and student achievement: A quantitative correlational study* (Publication No. 10004964). [Doctoral dissertation, University of Phoenix -Arizona]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Topbaş-Tat, E. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *İlköğretim Online*, 17(2), 489-499. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418887>
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Tez No. 423231) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Pamukkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

- TÜSİAD (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-tu-rkiye-de-stem-gereksinimi> adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uğraş, M., & Zengin, E. (2018, 3-5 Mayıs). Sınıf öğretmen adaylarının BİLTEM (FETEMM) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi [Sözlü bildiri]. Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresi, Muş.
- Upadhyaya, I. R. (2019). Level of self-efficacy of science teachers towards engaging students. *Korean Educational Research Journal*, 40(2), 57-73.
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 651-668.
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.5703/1288284314636>
- Yalınacı, S. G., & Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(2), 21-27.
- Yaman, F. (2020). Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık, tutum ve sınıf içi uygulama öz-yeterlik algılarının incelenmesi (Tez No. 662384) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yang, X., & Wang, Q. (2019). Factors influencing science teachers' self-efficacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 14(8), 445-454.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yığ, S., Usta, A., & Şenler, B. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 2(1), 1-7.



SAĞLIĞI GELİŞTİRİCİ VE KORUYUCU DAVRANIŞLARIN YAŞAM DOYUMUNA ETKİSİ

Ramazan KIRAÇ*

Öz

Araştırmanın amacı, yetişkin bireylerin sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlarının yaşam doyumuna etkisidir. Çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye geneli yetişkin bireyler olup 715 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Kolayda örneklem yöntemi kullanılan araştırmada, veriler google form aracılığı ile toplanmıştır. Anket formunda; demografik verilere, sağlığı koruyucu ve geliştirici davranışlar ölçeğine ve yaşam doyumunu ölçeğine yer verilmiştir. Yaşam doyumunu ölçeği 5 madde ve Cronbach's Alpha değeri 0.887'dir. Sağlığı koruyucu ve geliştirici davranışlar ölçeği 24 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Fiziksel faktör 10 madde Cronbach's Alpha değeri 0.646, psikososyal faktör 6 madde Cronbach's Alpha değeri 0.582 ve koruma faktörü 8 madde Cronbach's Alpha değeri 0.691'dir. Ölçeğin genel olarak Cronbach's Alpha değeri 0.797'dir. Araştırmaya katılanların %68.5'i kadın, %66.5'i bekar, %39.7'si 18-25 yaş aralığında ve %43.6'sı lisans mezunudur. Katılımcıların %85.9'unda kronik bir hastalık olmamakla birlikte %80.8'i sürekli bir ilaç kullanmamaktadır. Araştırma sonucunda, sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışların yaşam doyumuna istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) ve pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sağlığı geliştirici ve koruyucu davranış ölçeğinin alt boyutlarından, fiziksel ve koruma faktörünün yaşam doyumunu pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam doyumunu, Sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlar, Sağlığı koruma.

The Effect of Health-Improving and Protective Behaviors on Life Satisfaction

Abstract

The aim of the study is the effect of health promoting and protective behaviors of adult individuals on life satisfaction. Quantitative research design was used in the study. The population of the study is adult individuals throughout Turkey and a sample group of 715 people was reached. In the study using convenience sampling method, data was collected via Google form. In the questionnaire form; demographic data, health protective and promotive behaviors scale and life satisfaction scale were included. Life satisfaction scale has 5 items and Cronbach's Alpha value is 0.887. The health protective and promotive behaviors scale consists of 24 items and three sub-factors. The physical factor has 10 items with a Cronbach's Alpha value of 0.646, the psychosocial factor has 6 items with a Cronbach's Alpha value of 0.582 and the protection factor has 8 items with a Cronbach's Alpha value of 0.691. The overall Cronbach's Alpha value of the scale was 0.797. 68.5% of the participants were female, 66.5% were single, 39.7% were between the ages of 18-25, and 43.6% were undergraduate graduates. Although 85.9% of the participants did not have a chronic disease, 80.8% did not use any medication continuously. As a result of the study, it was concluded that health promoting and protective behaviors had a statistically significant ($p<0.05$) and positive effect on life satisfaction. In addition, among the sub-dimensions of the health promoting and protective behavior scale, it was determined that the physical and protection factor positively affected life satisfaction.

Keywords: Life satisfaction, Health promoting and protective behaviors, Health protection.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, ramazan46k@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8032-1116>

1. Giriş

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden tam/optimal bir iyilik halidir olarak tanımlamıştır (Kesgin & Topuzoğlu, 2006). Bu tanımda bahsi geçen iyilik hali bireyin davranışlarından aldığı doyum, beslenme durumu ve bir yaşam amacının var olmasıyla açıklanabilir (Bostan vd., 2017). Sartorius (2006) sağlığı üç şekilde tanımlamıştır. Birinci tanıma göre sağlık, herhangi bir hastalığın olmamasıdır. İkinci tanıma göre, kişinin hayat rutinini yerine getirme kabiliyetidir. Üçüncüsü tanıma göre ise kişinin önce kendisi daha sonra fiziksel ve sosyal çevresi ile arasında kurduğu bir denge şeklinde tanımlamıştır. Kişinin davranışlarını konu alan sağlığı geliştirme kavramı, bireyin bilgisini becerisini kullanması ve kişinin olumlu davranışlar göstermesi şeklinde tanımlanabilir. Brubaker (1983) ise sağlığı geliştirmeyi, kişinin kendine özgü alışkanlıklarında veya üst düzey iyilik hali için değiştirmek istediği çabalar şeklinde tanımlamıştır (Wallace, 2000). Sağlığı geliştirmenin ve korumanın asıl amacı insanlar üzerinde kontrol sürecini sağlama ve fiziksel, zihinsel ve sosyal iyilik haline ulaşmaktır (Frey,2018). Spor, beslenme, kişisel bakımı içeren fiziksel sağlıkta birey temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Sevgi, umut, kriz, duygu, iyiliğini içeren ruhsal sağlıkta, kişinin zihinsel durumları sayesinde çevresi ile kendisi arasında gerçekleştirdiği uyumdur. Toplum, aile, arkadaş, kariyer gibi ögelerden oluşan sosyal sağlıkta ise kişinin çevresi ile olan diyalogu, iş arkadaşları ile olan etkileşimi ve dernek, tiyatro gibi sosyal etkinlikleri olması durumunu içerir (Rootman, 2001). Pender (1996) sağlığı koruma davranışını üçe ayırmaktadır. Birincil davranışlar, bireylerin olabilecek hastalık risklerinin ve anksiyetenin önlenmesini içermekle beraber ikincil davranışlar, erken teşhis ve hastalığın ileri seviyeye gitmesini önleyen davranışları kapsamaktadır. Üçüncül davranışlar ise herhangi bir yetmezlik ve hastalık durumunda kişilerin kapasitesini en üst seviyeye çıkaracak durumları içermektedir (World Health Organization,1986). Kısaca sağlığı geliştiren davranışlar bireyin iyilik halini ve yaşam doyumunu yükselten, üretken olmasını sağlayan, kişinin potansiyelini etkin, verimli şekilde ortaya çıkaran ve kişinin potansiyelini kullanmasına olanak tanıyan davranışlar şeklinde açıklanabilir (Tambağ vd., 2014).

Yaşam bireyin doğumundan başlayıp son nefesi vereceği güne dek geçirmiş olduğu bir dönemdir. Bireyin yaşamı içerisinde küçük yaşta okul hayatı, sonrasında ise iş hayatı ile devam eden ve emeklilik ile son bulan bir rutin vardır. Doyum ise beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır (Avşaroğlu vd., 2005). Yaşam doyumunu kavramı ise bireyin yaşamı boyunca belirlemiş olduğu kriterleri kullanarak, bu kriterler ışığında hayatına yaptığı bilinçli yargıdır (Pavot & Diener,1993). Yaşam doyumunu kavramı ilk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılmış olup bireyin beklentileri ile elinde olan sonuçların karşılaştırılmasıyla elde edilen durum olarak tanımlanmıştır (Özer & Bulut, 2003). Yaşam doyumunu yalnızca tek bir olay karşısında bireyin yaşamış olduğu doyum olmamakla birlikte daha genel tanımda, kişinin yaşamı boyunca sürmüş olduğu hayat şartları karşısında almış olduğu doyum şeklinde tanımlanabilir.

Sağlığı geliştiren davranışlar, kişinin iyilik halini ve kendisini geliştirebilecek davranışları içermesinden dolayı, yaşam doyumunu yükseltme ve bireyin daha fazla üretken olabilmesi konusunda kişinin mevcut potansiyelini ve enerjisini yeterli ve etkin bir şekilde kullanabilmesi yer almaktadır (Tambağ vd., 2014). Elçi vd. (2019) yaptığı çalışmada bireyin sağlık çıktılarının yaşam doyumunu üzerinde pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak kişinin sağlık halinin daha iyiye taşınması için sağlığın geliştirilmesi ve mevcut sağlık durumunun koruyucu sağlık hizmetleri ile kontrol altına alınabilmesi kişinin yaşam doyumuna pozitif yönlü bir etkisi olacağı düşünülmektedir. Literatür tarandığında sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışların yaşam doyumuna etkisini araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Sağlık davranışları konusunda ise sağlık çalışanlarına (Özer & Bulut, 2003), üniversite öğrencilerine (Akmeşe & Güçlü, 2021), lise öğrencilerine, öğretim elemanlarına (Karataş, 1988), araştırma görevlilerine (Avşaroğlu vd., 2005), kadınlara (Karataş, 1988) yönelik

çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışların yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu iki değişken birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

2. Yöntem

Sağlığı koruyucu ve geliştirici davranışların yaşam doyumuna etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın yöntem kısmında; evren örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma etiğine yer verilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden anket tekniği kullanılarak yapılmıştır. Nicel araştırma, sayısal değerlerin objektif ve sistematik bir şekilde gözlemlenerek ölçüldüğü ve yapılan ölçümlerin tekrarlanabildiği süreci kapsayan araştırmalardır (Burns & Grove, 1993). Nicel araştırmalar, verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. (Büyüköztürk vd, 2013). Bu araştırmada veriler kolayda örneklem yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 2021 yılında gerçekleştirilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Evren, araştırma sorularına yanıt almak için gereksinim duyulan ölçümlerin elde edildiği tüm topluluklardır (Büyüköztürk vd., 2016). Örneklem ise veri toplamak için uğraşılan evreninin sınırlı bir alt parçasıdır (Garip, 2023). Araştırmanın evreni Türkiye’de yaşayan 18 yaş ve üzeri bireyleri kapsamaktadır. Sekaran’a (1992) 10.000.000 kişi ve üstüne 384 örneklem büyüklüğü yeterli olmaktadır (Altunışık vd., 2004). Araştırmanın örnekleme olarak 715 kişi dâhil edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2021 yılında Google Form aracılığı ile toplanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Anket üç bölümden oluşmakla birlikte anketin ilk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. İkinci bölümde, Dağlı ve Baysal’ın (2016) güvenilirlik ve geçerliliğini yaptığı beş maddeden oluşan yaşam doyumu ölçeği yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise güvenilirlik ve geçerliliğini Bostan vd. (2016) yaptığı 24 maddelik sağlığı koruyucu ve geliştirici davranışlar ölçeğine yer verilmiştir. Sağlığı Koruyucu ve Geliştirici Davranışlar ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; fiziksel boyut (10 madde), psikososyal boyut (6 madde) ve korunma boyutu (8 madde)’dur.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler IBM SPSS 26 paket programında analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik analizler kullanılmıştır. Analizde ilk olarak katılımcıların demografik özelliklerine bakılmıştır. Daha sonra yaşam doyumu ve sağlığı geliştirici ve koruyucu faktörler ölçeği güvenilirlik katsayılarına bakılmış ve daha sonra sağlığı geliştirici ve koruyucu faktörlerin yaşam doyumuna etkisinin regresyon analizine yer verilmiştir.

2.4. Araştırma Etiği

Araştırma, 26.03.2021 tarihinde 20 nolu Kayseri Üniversitesi Etik Kurulu Proje Onay Formu ile araştırma yayın etiğine uyum sağlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada gerekli evrensel ahlaki ve bilimsel kurallara riayet edilmiştir.

3. Bulgular

Sağlığı geliştirici ve koruyucu faktörlerin yaşam doyumuna etkisini tespit etmek için yapılan bu çalışmada ilk olarak katılımcıların tanımlayıcı özelliklerine yer verilmiştir. Daha sonra katılımcılardan kendi sağlıklarını puanlamaları istenmiştir ve son olarak sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlar ile yaşam doyumu arasında regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların tanıtıcı özelliklerine ilişkin bulgular (n=715)

Kişisel Özellikler		Frekans (n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	440	68,5
	Erkek	225	31,5
Medeni Durum	Evli	473	66,2
	Bekar	242	33,8
Yaş	18-25	284	39,7
	26-35	298	41,7
	36-45	86	12,0
	46-55	37	5,2
	56 ve üstü	10	1,4
Öğrenim Durumunuz	Okuryazar Değil	3	0,4
	İlkokul	15	2,1
	Lise	56	7,8
	Önlisans	42	5,9
	Lisans	312	43,6
	Lisansüstü	287	40,1
Mesleğiniz	Çalışıyor	217	30,3
	Çalışmıyor	498	69,7
Kronik Rahatsızlık	Var	101	14,1
	Yok	614	85,9
Sürekli Kullandığınız İlaç	Var	137	19,2
	Yok	578	80,8
Toplam		715	100,0

Tablo 1’de çalışmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu (%68,5) ve çoğunluğunun bekar (%66,2) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu 18-25 (%39,7) yaş aralığındadır ve katılımcıların büyük kısmı lisans (%43,6) mezunudur. Katılımcıların %69,7’si çalışmamaktadır. %85,9’unun kronik bir rahatsızlığı yoktur ve %80,8’inin sürekli kullandığı bir ilacı bulunmamaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların bir yıl içinde doktora başvurma sayıları

Doktora Başvuru	Frekans (n)	Yüzde(%)
,00	205	28,7
1,00	132	18,5
2,00	132	18,5
3,00	87	12,2
4,00	36	5,0
5,00	41	5,7
6,00	20	2,8

7,00	8	1,1
8,00	8	1,1
9,00	5	0,7
10,00	20	2,8
11,00 ve üstü	21	2,9
Toplam	715	100,0

Tablo 2’de katılımcıların bir yıl içinde doktora başvurma sayıları verilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%28,7) bir yıl içinde hiç doktora başvurmamıştır.

Tablo 3. *Katılımcıların genel sağlık durumu*

Puan	Frekans (n)	Yüzde(%)
1,00	4	,6
2,00	1	,1
3,00	11	1,5
4,00	10	1,4
5,00	28	3,9
6,00	54	7,6
7,00	132	18,5
8,00	237	33,1
9,00	160	22,4
10,00	78	10,9
Total	715	100,0

Tablo 3’te katılımcıların genel sağlık durumunu puanlamaları istenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu genel sağlık durumunu 8 (%33,1) olarak puanlamıştır.

Tablo 4. *Yaşam doyumu ve sağlığı geliştirici ve koruyucu faktörler ölçeği alt boyutları, madde sayıları ve Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayıları*

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Yaşam Doyumu	0,887	5
Fiziksel Faktörü	0,646	10
Psikososyal Faktör	0,582	6
Korunma Faktörü	0,691	8
SKGF Ölçeği	0,797	24

Tablo 4'te ölçeğin güvenilirlik analizi SPSS programı vasıtasıyla yapılmış olup Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam doyumu ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,887 sağlığı geliştirici ve koruyucu faktörlerin Cronbach's Alpha değerinin 0,797 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ölçeğin üç altı boyutunun da güvenilir olduğu saptanmıştır. (0,646; 0,582; 0,691)

Tablo 5. *Sağlığı geliştirici ve koruyucu faktörlerin yaşam doyumuna etkisinin regresyon analizi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	Model (p)	R ²
Sabit			2,493	0,013	0,136
	Fiziksel Faktörü	0,218	5,972	,000	0,048
Yaşam Doyumu	Psikososyal Faktör	0,334	9,458	,000	0,111
	Korunma Faktörü	0,264	7,316	,000	0,070
	SKGF Ölçeği	0,351	10,001	,000	0,123

n=715 *p<0.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere yaşam doyumu ile sağlığı koruyucu ve geliştirici faktörler arasında çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Fiziksel Faktörü'nü %4,8, Psikososyal Faktör'ünü %11,1 ve Korunma Faktörü'nü %7,0 açıkladığı ve bu boyutların yaşam doyumunu pozitif yönlü etkilediği tespit edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kişilerin hasta olmamak ve sağlıklı kalabilmek için yaptıkları ve yaparken inandıkları davranışlar sağlık davranışı olarak tanımlanmaktadır. Sadece doğrudan gözlenebilen davranışlar olmamakla birlikte mental olarak görülen duyguları da bünyesinde bulundurmaktadır. Bireylerin motivasyonu, psikolojik, kişisel, bilişsel ve davranışsal özelliklerinden de sağlıklı yaşam davranışı etkilenmektedir (Bostan vd., 2017). Yaşam doyumu bireyin istediği amaca ulaşmış ve ulaşmadığını göstermektedir. Yaşam doyumunu kişilerin sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, medeni hal, sağlık, iş, eğitim, din, evlilik statüsü) unsurların yanında fiziksel aktivite faaliyetlerini de etkilemektedir (Karataş,1988).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışların yaşam doyumuna etkisinin olacağı düşünülmüş ve bu çalışma ile ulusal ve uluslararası literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır. Sağlığı koruyucu ve geliştirici faktörlerin alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde fiziksel boyut 0,646; psikososyal boyut 0,582; koruma boyutu 0,691 sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlarının ise 0,797 olduğu görülmektedir. Bostan vd. (2016) yaptığı sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlarının Türkçe'ye uyarlamasında Cronbach's Alpha 0.83 olduğu görülmektedir. Yaşam Doyumu ölçeğinin Cronbach's Alpha değerleri 0,887 olarak bulunmuştur. Dağlı ve Baysal'ın (2016) Türkçe'ye uyarlamasında Cronbach's Alpha değerinin 0,88 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada sağlığı geliştirici ve koruyucu faktörlerin yaşam doyumuna etkisinin incelenmesi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda "Fiziksel Faktörü", "Psikososyal Faktör" ve "Korunma Faktörü" boyutlarının yaşam doyumunu üzerinde anlamlı ve pozitif düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Fiziksel faktörü mevcut örneklemin %4,8'ini, Psikososyal faktörler örneklemin %11,1'ini, Koruma faktörü ise mevcut örneklemin %7'sini açıklamaktadır.

Yapılmış çalışmalarda fiziksel ve zihinsel faktörlerin, mental sağlığın yaşam doyumu üzerine pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çakır & Engin, 2023; Elmas vd., 2021; Phulker vd., 2021; Savaşan vd., 2013). Bu açıdan kişilerin psikolojik gereksinimlerinin karşılanması, psikolojik ve fiziksel sağlık düzeylerinin yüksek olması yaşam doyumu üzerine olumlu bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda yaşam doyumu fiziksel sağlık ve zihinsel sağlık üzerinde pozitif bir etki yaratmaktadır. Benzer şekilde Phulker vd. (2021) Tayland'ta yaşayan yaşlı bireyler üzerine yaptığı çalışmada düzenli fiziksel aktivite ile yaşam doyumu arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Phulker vd., 2021). Bu çalışmada Yaşam Doyumunun “Fiziksel Faktörü”, “Psikososyal Faktör” ve “Korunma Faktörü” boyutlarını pozitif düzeyde etkilediği görülmüştür. Savaşan vd. (2013) yaptığı çalışmada sağlıklı yaşam biçimi ile umutsuzluk düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çiftçi Kırac ve Ertaş (2022) bireylerin genel sağlık durumu iyileştikçe, sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının arttığını tespit etmişlerdir. Ardahan ve Bayık Temel (2006) tarafından yapılan çalışmada sağlık yaşam biçimi davranışı yaşam kalitesini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu açıdan bu çalışma diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada bulunan sonuçların çerçevesinde literatüre katkı sağlayacak bazı öneriler geliştirilmiştir;

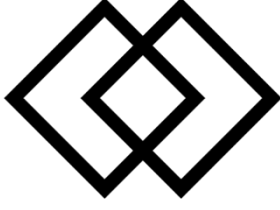
- Sağlığı geliştirici ve koruyucu faktörlere daha fazla önem verilerek kişilerin yaşam doyumuna etkisinin genişlenmesi sağlanabilir.
- Sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışların yaşam doyumuna etkisinin araştırıldığı multi-disipliner projeler geliştirilebilir.
- Kişinin fiziksel ve zihinsel durumlarını geliştirici eğitimler verilerek yaşamdan daha fazla doyum alması sağlanabilir.
- Bu çalışmayı destekleyici veya reddedici farklı çalışmalar yapılarak konuya daha fazla açıklık getirilebilir.

5. Kaynakça

- Akmeşe, N., & Güçlü, S. (2021). Ortaokul ve lise öğrencilerinin sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 220-229.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya.
- Ardahan, M., & Bayık Temel, A. (2006). Prostat kanserli hastalarda yaşam kalitesi ile sağlıklı yaşam biçimi davranışı ilişkisi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1-14.
- Avşaroğlu S., Deniz E.M., & Kahraman A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Selcuk University Social Sciences Institute*, 14, 115-129.
- Elmas, L, Yüceant, M, Hüseyin, Ü., & Bahadır, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile psikolojik iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 4 (1), 1-17.
- Çakır, G., & Ergin, R. (2023). Fiziksel aktivite ve iyi oluş ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1367-1374. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1320687>

- Bostan I., Roman C., & Boraiu C. (2017). The romanian chemical production sector (srpc): Economic parameters and some recent trends within european context. *Journal of Revista de Chimie*, 68(1), 95-110.
- Bostan, N., Örsal, Ö., & Karadağ, E. (2016). Sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Metodolojik çalışma. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 8(2), 102-111. <https://doi.org/10.5336/nurses.2014-41578>
- Burns, N., & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization* (2nd ed.). Elsevier Science Health Science.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. baskı). Pegem Akademi.
- Burns, N., & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization* (2nd Ed.). Elsevier Science Health Science.
- Çiftçi Kırac, F., & Ertaş, H. (2022). Yetişkin bireylerde sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının ve hasta aktivasyonunun değerlendirilmesi: Kesitsel bir araştırma. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 7(1), 253-261.
- Dağlı A., & Baysal N., (2016) Yaşam doyumu ölçeğinden Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262
- Elçi G., Doğan M., & Gürbüz M., (2019). Bireylerin rekreasyonda algılanan sağlık çıktıları ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi, *Uluslararası Spor, Egzersiz & Antrenman Bilimi Dergisi*. 5(3), 93-106.
- Frey, S. M. (2018). *Health promotion by nurses for older persons in hospitals*. Tampere University.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Karataş S.Ç. (1988). *Yaşlılarda yaşam doyumunu etkileyen etmenler* (Tez No. 4544) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kesgin C., & Topuzoğlu A. (2006). Sağlığın tanımı; Başa çıkma. *İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi*, 4 (3), 47-49.
- Özer M., & Karabulut Ö.Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatric Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 72-74.
- Pavot W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychologic Alassessment*, 5(2), 164-172.
- Payne, L. L., Mowen, A. J., & Montoro-Rodriguez, J. (2006). The Role of leisure style in maintaining the health of older adults with arthritis. *Journal of Leisure Research*, 38(1), 20-45.
- Pender, N. J. (1996). Health Promotion in nursing practice, II. *Appleton and Lange*, 115-144.
- Phulkerd, S., Thapsuwan, S., Chamrathirong, A., & Gray, R. S. (2021). Influence of healthy lifestyle behaviors on life satisfaction in the aging population of Thailand: a national population-based survey. *BMC Public Health*, 21, 1-10.
- Rootman I., Goodstadt M., Potvin L., & Springett J. (2001). Evaluation in health promotion: Principles and perspectives. In *A framework for health promotion evaluation* (ss. 7-41). WHO Regional.

- Sartorius, N. (2006). The meanings of health and its promotion. *Croatian medical journal*, 47(4), 662-664.
- Savaşan, A., Ayten, M., & Ergene, O. (2013). Koroner arter hastalarında sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve umutsuzluk. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemşireleri Dernegi*, 4(1), 1-6.
- Tambağ H., Kaykunoğlu M., Gündüz Z., & Demir Y. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hemşirelik Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11 (1), 6-41.
- Wallace K. (2000). *Determinants of health promoting behaviors in older adults* [Master's Thesis, Grand Valley State University].
- WHO. (1986). World Health organisation health promotion concepts and principles in action: a policy framework. *World Health Regional Office for Europe*, Copenhagen. <https://www.who.int/>



TOPLUMUMUZUN ENGELLİ BİREYLERE YÖNELİK DUYARLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Seher Ersoy Quadır * -E. Gülriz Akaroğlu ** -Esmâ Tıǧlı***

Öz

Bu araştırma, halkımızın engelli bireylere yönelik duyarlılık düzeylerini demografik özelliklerine bağlı olarak sosyal hizmet bağlamında incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2018 yılında Konya iline bağlı Meram, Selçuklu ve Karatay merkez ilçelerinde yaşayan halk arasından tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 300 kişi oluşturmuştur. Bu çalışmanın yürütülmesinde “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde ise anket tekniği uygulanmıştır. Araştırmada öncelikle, halkın engelli bireylere yönelik duyarlılıklarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Daha sonra örneklem grubunun “Engelli Bireylere Yönelik Duyarlılık Ölçeği”nin ortalama puanı, tablo halinde yorumlanmıştır. En sonunda bu ölçeğin katılımcıların demografik özellikleriyle ilişkili olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak irdelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan örneklem grubunun, engelli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ($\bar{X}= 3.68$), ancak aynı zamanda engelli bireylere yönelik önyargılara da sahip oldukları ($\bar{X}= 2.79$) ve bu nedenle ölçeğin genelinde engelli bireylere karşı yeterince duyarlı olmadıkları ($\bar{X}= 3.24$) saptanmıştır. Örneklem grubunun engelli bireylere yönelik duyarlılıkları demografik özelliklerine göre incelendiğinde; yaşça küçük olanların, yaşça büyüklere göre ($p<0.001$); bekarların, evlilere göre ($p<0.001$); hanelerindeki birey sayısı çok olanların, hanelerindeki birey sayısı az olanlara göre ($p<0.05$), çocuk sayısı çok olanların, çocuk sayısı az olanlara göre ($p<0.001$) ve engelli tanıdığı olmayanların, engelli tanıdığı olanlara göre ($p<0.05$) engelli bireylere karşı daha duyarlı oldukları saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, toplumumuzun engelli bireylerle iletişim kurmalarını, onlara empati duymalarını ve yardımcı olmalarını kolaylaştıracak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engelli bireylere yönelik duyarlılık, Engelli ayrımcılığı, Engelli sorunlarının farkındalığı.

Investigation of the Sensitivity Levels of Our Society towards the Disabled Individuals

Abstract

This study has been conducted for the purpose of determining the sensitivity levels of our society towards people with disabilities depending on their level of demographic characteristics in the context of social work. The sample group of the study consisted of 300 people selected by random sampling method from among the people living in Meram, Selçuklu and Karatay central districts of Konya city in 2018. “General screening model” was used in the conduct of this study. Questionnaire technique was used to obtain the data. In the study, an attitude scale was first developed to determine the sensitivity of the public towards people with disabilities. Validity and reliability study of the scale was conducted. Afterwards, the mean score of the sample group's “Scale of Sensitivity for Persons with Disabilities” was interpreted in tabular form. Finally, whether this scale is related to the demographic characteristics of the participants was examined by calculating the Pearson

¹ Bu makale USOBAK (V. International Research Congress on Social Sciences, October 26-27, 2021, Ankara/Turkey) Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Independed Scolar Doç. Dr. Seher Ersoy Quadır, Sosyal Hizmet Bölümü, Philadelphia/USA. seherers@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7492-5100>

** Doç. Dr. E., Kto Karatay Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, gulriz.akaroglu@karatay.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9940-9142>

*** Bursa Adliye Sarayı, Sosyal Hizmet Bölümü, tgl.esma94@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8599-3993>

Correlation Coefficient. It has been determined that the sample group included in the research has positive attitudes towards disabled individuals (\bar{X} = 3.68), but they also have prejudices towards disabled individuals (\bar{X} = 2.79), and therefore, they are not sufficiently sensitive towards disabled individuals in the scale (\bar{X} = 3.24). When the sensitivities of the sample group towards disabled individuals are examined according to their demographic characteristics; it has been determined that people who the younger ones are more sensitive to people with disabilities compared to the older ones ($p<0.001$). Same way singles are more sensitive compared to married people ($p<0.001$); those with a large number of individuals in their households are more sensitive compared to those with a low number of individuals in their households ($p<0.05$); who have less children are more sensitive compared to those who have more children ($p<0.001$) and who do not know with disabilities are more sensitive compared to those who know people with disabilities ($p<0.05$). In line with the findings, suggestions have been developed that will facilitate our people to communicate with disabled people, to empathize with them and to help them.

Keywords: Sensitivity towards people with disabilities, Disability discrimination, Awareness of disability problems.

1. Giriş

Engellilik, doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık ya da kaza sonucunda bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerin çeşitli derecelerde azalmasıyla oluşabilmektedir. Bireylerin çalışma kapasitelerini ve yaşamsal fonksiyonlarını kısıtlayan engellilik durumu; günlük aktivitelerini kısmi ya da tamamen azaltırken, sosyal hayata katılımlarını sınırlamaktadır (Çolak & Çetin, 2014). Engelli bireylerdeki yeti yitimi, topluma katılım düzeylerini ve insanlarla ilişkilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Tonak & Kitiş, 2014) Ayrıca son yüzyılda gelişen sanayileşmenin getirdiği yaşam şekli, engellileri toplum dışına itmiştir. Bu da onların sosyal hayata katılımını ve sosyalleşmesini engellemekte; evlerine kapanmalarına ve sosyal sistem içinde göz ardı edilmelerine neden olmaktadır. Kısaca sorun bedensel, zihinsel ya da psikolojik yönden engelli olmak değil, sosyal ilişkilerden ve toplumsal entegrasyondan engellenmiş, olmaktır (Ünal & Yıldız, 2017). Bu durum, engelli vatandaşların, içinde yaşadıkları toplumda dışlanmış hissetmelerine neden olmaktadır.

Engellilik sadece bireysel eksikliklerden değil, toplumsal kısıtlamalardan da kaynaklanmaktadır. Çünkü engellilik toplumda çoğu zaman sağlık boyutuyla (“tıbbi model” kapsamında) dile getirilmekte; bedensel işlevlerin bozukluğu (anormallik) olarak nitelendirilmektedir. Böylece engelli bireyler toplum tarafından aciz ve yetersiz görülmektedir (Çolak & Çetin, 2014; Karataş & Oran, 2007). Nitekim 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (EHK) da toplumun bu önyargılı tutumuna cevap olarak engelli; “fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireylerle birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey” olarak tanımlanmıştır (EHK, 2005). Bu tanım engelin bireyden değil, toplumdaki tutumsal ve çevresel koşullardan kaynaklandığını belirten makul bir değerlendirmedir (Tasa & Mamatoğlu, 2018).

Literatür kronolojik sırayla incelendiğinde, engelli bireylerin hissettikleri dışlanmışlık duygusu göz ardı edilemeyecek boyuttadır. Örneğin, Bodur ve Durduran’ın (2009) yaptıkları araştırmada, engelli çocuğu olan aileler, engellilik durumu ile ilgili en yaygın sorunu %74,0 ile toplum dışına itilme ve toplumun ilgisizliği olarak bildirilmiştir. Nitekim Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yürütölen “Özürlölüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçölmesi (ÖDAÖ) Araştırması”na göre topluma dahil olma alanında, kişilerin engellilere yönelik dışlayıcı davranışlarının önemli bir ayrımcılık kaynağı olduğu görölmüştür. 350 kişiden oluşun örneklem grubunun üçte ikisi (%65,0) en az bir kez tanımadığı kişilerin antisosyal davranışlarına (alay, aşağılama vb.) maruz kalmış; yaklaşık yarısı (%42,7) en az bir kez kamu görevlisi tarafından kötü muameleye (alay, aşağılama vb.) uğramış, ve en az bir kez resmi kurum veya banka görevlilerinin ayrımcı davranışlarıyla (şahit isteme vb.) karşılaşmıştır. Örneklem grubunun yaklaşık dörtte biri ise bu türden durumlarla her zaman ya da çoğu zaman karşılaştığını belirtmiştir (Özürlölüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçölmesi Araştırması [ÖZİDA], 2010). Akar (2010) tarafından yapılan çalışmada yer alan engelliler, yaşam kalitesi ölçeğinden,

toplumda yaşayan diğer bireylerden daha düşük puan almıştır. Zihinsel engellilerin yaşam kalitesi ise ölçeğin tüm boyutlarında, bedensel engellilere göre daha düşük bulunmuştur. Burcu (2011) araştırmasında, hemen her kültürde (kır ya da kent) engelli bireylere yönelik olumsuz kültürel tanımlamaların baskın şekilde yer aldığını tespit etmiştir. Aynı çalışmada engelli bireyler, kendilerinin toplumda en çok ‘acıyan’ (%51,1) ve dışlanan (%25,3) olarak tanımlandıklarını belirtmiştir. Konya’da engelli bireylerin yaşadıkları zorlukların araştırıldığı projede (Küçüktüğü, 2012) örnekleme oluşturan engellilerin %40’ı toplumdan soyutlandığını düşünürken; engelli aileleri ise yaptıkları akraba ya da komşu ziyaretlerinde engelli bireyin kendini rahat hissetmediğini (%46,2), engellilik konusunda çevresindekilerin kendilerini anlayamadıklarını (%42,0) bildirmiş; bunun nedenini de toplumun engellilik hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasına bağlamıştır (%39,3). Arslan vd. (2014) araştırmasında, görme engellilerin, kısıtlı istihdam ve özürli maaşlarının düşüklüğünden kaynaklanan yaygın yoksulluk sorununun yanı sıra görme engellilere yönelik eğitim, rehabilitasyon, sosyal aktivite ve ulaşılabilirlik (kamusal binalarda, konutlarda, toplu taşımacılıkta ve trafikte) uygulamalarındaki yetersizlikten dolayı toplumsal yaşama katılmada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Tortop vd. (2015) araştırmasında öğretmen adayları da zihinsel engellileri ‘yaşamak için başkalarına muhtaç olan’ ve ‘dışlanan’ bireyler olarak tanımlamıştır. Buz ve Karabulut (2015) tarafından yapılan çalışmada ise ortopedik engelli kadınlar evlilik, eş seçimi ve eğitim konularında ve toplumsal ilişkilerinde ayrımcılığa uğradıklarını; ayrıca toplumun kendilerine acıma duygusu ile yaklaştığını dile getirmiştir. Genç’in (2015) çalışmasında yer alan bazı engelli ve aileleri, toplumsal baskı gördüklerini, topluma çıkamadıklarını ve çevreleri tarafından kendilerine çok duyarsız davranıldığını ifade etmiştir. Orhan ve Özkan (2020), engelli kadınları inceledikleri çalışmada, onların sosyal hayatın, eğitim hayatının ve çalışma hayatının dışında kaldıkları ve özel alanda yaşamlarını sürdürmek zorunda kaldıkları, dolayısıyla toplumda kendilerine yer edemediklerini bildirmiştir.

Yaşanan savaşlar, doğal afetler, terör olayları, salgın hastalıklar (Ünal & Yıldız, 2017), kazalar (evde, işte, trafikte), doğum öncesinde, sırasında ve sonrasında annenin karşılaştığı travmalar, hastalıklar, bilinçsiz ilaç kullanımı, alkol ve madde bağımlılığı, yetersiz beslenmesi ya da genetik bozukluklar (Karataş, 2002), nüfusların yaşlanmasıyla birlikte kronik sağlık sorunlarının çoğalması (Çaha, 2016; Genç, 2015), toplumlardaki engelli sayısının artmasına neden olmaktadır. Nitekim Birleşmiş Milletler Örgütü’nün geliştirdiği ölçütlere göre engelliler, dünya nüfusunun yaklaşık %10-12’sini oluşturmaktadır. Bu oran gelişmiş ülkelerde doğum öncesi tanı teknikleri gelişmiş olduğundan koruyucu-önleyici tedbirler alabildikleri için %10, gelişmekte olan ülkelerde %12 civarındadır (Karataş & Oran, 2007). Bu durumda engellilik, engellinin kendisiyle birlikte ailesini ve yakın çevresini de etkilediği için nüfusun önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Çünkü sadece engelli bireyler değil, aynı zamanda onların aileleri de bu ayrımcılıktan ve bakım sorumluluğunun getirdiği stresten etkilenmektedir. Örneğin Aslan ve Şeker (2013) tarafından yapılan çalışmada, zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynler, aileleriyle birlikte toplum tarafından dışlandıklarını, bu yüzden toplum içine çıkmamayı tercih ettiklerini bildirmiştir. Şenel’in (1995) çalışmasında da yetersizliğe sahip kardeşi olanların kaygı düzeyleri, normal kardeşe sahip olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Engellilik, her an engelli olmayan birinin başına da gelebilir. Bu nedenle her insanın engellilik konusunda bilgi ve fikrinin olması önemlidir. Çünkü günümüzde engelli bireylere yönelik hizmetler yalnızca devlet kurumları tarafından değil engellilik konusunda bilinçlenen bireyler tarafından da verilmektedir (Apaydın & Barış, 2021). Sosyal modele göre engellilik, bireyler arasındaki fiziksel, zihinsel vb. farklılıklardan çok toplumdaki ayrımcılığın, önyargının ve dışlamanın bir ürünüdür. Bu doğrultuda engelli bireylerin engellilik durumu çevresel, fiziksel, mekânsal koşulların ve toplumsal tutumların bireye ne denli uygun olduğuna bağlıdır. Bu bağlamda, toplumda olumlu yönde tutum değişikliğini gerçekleştirmek, engelli bireylerin sorunlarını hafifletebilecektir

(Arıkan, 2002). Nitekim Küçük ve Arıkan'ın (2005) yaptıkları araştırmadaki işitme engelli çocukların kendilerine bakım veren hemşirelerden beklentileri; kendileriyle ilgilenmeleri, sağrlık konusunda eğitim almaları ve kendilerini anlamaları şeklindedir. Dolayısıyla engelli bireyler ve ailelerine yapılan ekonomik yardımlar ve sunulan sağrlık hizmetleri, onların mutlu olmaları için yeterli olmayıp; sosyal hayata katılmaya ve toplumun diğer bireyleri tarafından önemsenmeye gereksinim duyarlar (Genç, 2015). Bu bağlamda taraf olan devletlere, engellilere karşı ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve onların yaşam standartlarını yükseltmek gibi yükümlülükler getiren Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (EHK, 2009), Türkiye tarafından da imzalanmış olup özellikle 8. maddesi aile dahil, toplumun her kesiminin engellilere ilişkin bilinç düzeyini yükselterek haklarına ve onurlarına saygı duyulmasını teşvik etmek; engellilere yönelik önyargılı ve ayrımcı davranışlarla mücadele etmek; engellilerin kapasiteleri ve katkıları hakkındaki farkındalık sağlanma yükümlülüğünü vurgulamaktadır.

Özetle, engelli bireylerin yaşamlarından mümkün olduğunca doyum sağlanmaları, kendilerini umutsuz hissetmemeleri ve normal yaşam döngüsü içerisinde yer alabilmeleri için toplum tarafından önemsenmeleri ve topluma uyumlarını kolaylaştıracak imkanların (eğitim, istihdam, sosyalleşme, tedavi ve bakım hizmetleri) onlara sağlanması gerekir. Engelli bireye gereken önemi vermek, onunla ve ailesiyle bütünlük içinde yaşamak, engeli olan bireyin toplumda görünür olmasını ve kendini değerli bir birey olarak hissetmesini sağlamak, ailesinin bakım yükünü hafifletmek, sosyal sorumluluk bilinci olan her vatandaşın görevidir. Dolayısıyla, halkın engelli bireylere yönelik önyargılı, ayrımcı ve damgalayıcı tutumlarını değiştirmek ve engellilerle bütünleşmesini sağlamak için bilinç düzeylerinin artırılması elzemdir.

Bu araştırmada, toplumda engelli duyarlılığının düzeyi tespit etmek, duyarlılıklarını etkileyen faktörler ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle bireylerin engelli duyarlılığı düzeylerinin oranı incelenmiş, daha sonra engelli duyarlılık düzeylerinin onların demografik özellikleriyle (yaşları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, medeni durumları, gelir düzeyleri, hanelerindeki birey ve çocuk sayısı, engelli birey tanıma durumları) ilişkili olup olmadığı irdelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde “genel tarama modeli” uygulanmıştır. Çalışmada günümüz toplumunun engelli bireylere yönelik algılarını olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma tarama (survey) tipi araştırma çeşitlerinden betimsel (descriptive) araştırma türünde desenlenmiştir. Tarama modeli araştırmalarda mevcut durumun değerlendirmesi yapılır. Betimsel araştırmalar, incelenen kişiler veya grupların belirli özelliklerini (tutumlar, inanışlar, görüşler gibi) belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlar (Büyüköztürk vd., 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018 yılında Konya iline bağlı Meram (172.342 kişi), Selçuklu (330.262 kişi) ve Karatay (161.227 kişi) merkez ilçelerinde yaşayan toplum oluşturmuştur. Araştırmada basit tesadüfi örneklem yöntemiyle %5 örneklem hatasında en az 323 kişiye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından geliştirilen örneklem hesaplama yöntemi ile hesaplanmıştır.

Meram, Selçuklu ve Karatay bölgelerindeki 18 yaş üstü yetişkin bireylere gönüllülük esasına dayalı olarak ölçekleri doldurmaları için tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 1000 kişiye

dağıtılmıştır. Araştırmanın örneklemini, söz konusu toplumdan tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen gönüllü olarak ölçüğü dolduran 300 kişi (Meram: 116; Selçuklu: 140; Karatay: 44) oluşturmuştur.

Örneklem grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de incelenmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%	Hanedeki Birey Sayısı	N	%
Kadın	173	57.7	3 ve daha az kişi	85	28.3
Erkek	127	42.3	4-5 kişi	150	50.0
Yaş			6 ve daha fazla kişi	65	21.7
22 ve daha az	108	36.0	Çocuk Sayısı		
23-35 arası	100	33.3	Çocuğu olmayan	182	60.7
36 ve üzeri	92	30.7	1 çocuklu	26	8.7
Eğitim			2 çocuklu	40	13.3
Okur-yazar değil	3	1.0	3 çocuklu	31	10.3
Okur-yazar	15	5.0	4 ve üzeri çocuklu	21	7.0
İlkokul mezunu	35	11.7	Gelir Düzeyi		
Ortaokul mezunu	32	10.7	Asgari ücretten daha az gelire sahip	77	25.7
Lise mezunu	102	34.0	Asgari ücretle çalışıyor	46	15.3
Üniversite mezunu	93	31.0	Ortalama gelire sahip	151	50.3
Yüksek lisans/doktora	20	6.6	Ortalamanın üzerinde gelire sahip	26	8.7
Medeni Durum			Engelli Birey Tanıma		
Evli	118	39.3	Tanıyor	192	64.0
Bekâr	176	60.7	Tanımiyor	108	36.0

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan bireylerin %57,7’i kadın, %42,3’ü erkektir. Katılımcıların çoğunluğu lise (%34,0) ve üniversite (%31,0) mezunudur. Örneklem grubunun çoğunluğu (%69,3) 35 yaş ve altındadır. Katılımcıların ailelerinde bulunan birey sayısı çoğunlukla 4 ila 5 (%50,0) kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası bekârdır (%60,7), dolayısıyla yarısından çoğunun (%60,7) çocuğu yoktur. Katılımcıların yarısı (%50,3) ortalama bir gelire sahip olup, onu asgari ücretten daha az gelire sahip olanlar (%25,7) izlemiştir. Araştırmaya katılan bireylerin yarısından fazlası (%64,0) engelli bir birey tanımaktadır.

2.1. Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde anket tekniği uygulanmıştır. Örneklem grubunun engellilerle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formundan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen engellilere yönelik duyarlılık ölçeğinden oluşan iki aşamalı bir anket formu hazırlanmıştır. “Engelli Bireylere Yönelik Duyarlılık Ölçeği”, halkın engelli bireylere yönelik duyarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla literatürde bu konuda yapılmış çalışmalardan (Özyürek, 2006; Tekeş, 2013; Yaralı, 2015a; Yüker vd., 1970) yararlanarak geliştirilmiştir. Ölçek “Kesinlikle katılıyorum” = 5 puan, “Katılıyorum” = 4 puan, “Kararsızım” = 3 puan, “Katılmıyorum” = 2 puan, “Kesinlikle katılmıyorum” = 1 puan olmak üzere 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan 34 önermenin 21 tanesi (2,5,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,26,32,33,34,35) ters sorudur ve puanlama tersinden yapılmıştır (“Kesinlikle katılıyorum” = 1 puan, “Kesinlikle katılmıyorum” = 5 puan).

2.3.1. “Engelli Bireylere Yönelik Duyarlılık Ölçeği” nin Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri setinin faktör analizine uygunluğunu test edebilmek için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi uygulanmıştır. KMO değerinin kabul görülen 0.60’nın üzerinde olması (Günüç & Kayri, 2010; Yaşlıoğlu, 2017) ve Barlett testinin de 0.05 önem derecesinde anlamlı olması (Kafkas & Özen, 2014), faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasındaki korelasyonların büyük olduğunu, dolayısıyla ölçeğin geçerli olduğunu gösterir. Bu araştırmada, KMO değeri 0.50’nin üzerinde olduğundan ve Bartlett testi de 0.05 önem derecesinde

anamlı olduğundan, veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur (KMO= 0.758; χ^2 Bartlett test (595) =2.424E3; p= 0.0001) (Tablo 2).

Temel bileşenler yöntemi ve Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak ölçek analiz edilmiştir. Bu aşamada, anlamsız olarak kabul edilen 1'den küçük öz değerler analizden atılmalıdır (Çilingir, 2019). Yapılan analiz sonucunda özdeğerleri 1 ve üzerinde olan 11 faktör elde edilmiştir. Bu 11 faktörün yük değerlerinin güvenilirlik analizleri yapıldığında; 0.60 güvenilirlik düzeyinin altında olduğu tespit edilen 8 faktör analizden çıkarılmıştır. Ayrıca her bir faktörün güvenilirlik analizinde "Cronbach's Alpha" değeri ile belirlenen ve faktörün iç tutarlılığını bozan önermeler ile faktör ağırlığı 0.30'un altında kalan önermeler analizden çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Kalan önermelerle üçüncü defa tekrarlanan faktör analizinde, örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve Bartlett istatistiği ile onaylanmıştır (KMO= 0.803; χ^2 Bartlett test (91) = 958.300; p= 0.0001). Faktör analizi sonucunda özdeğerleri 1 ve üzerinde olan 2 faktör elde edilmiştir. Ölçekteki önerme sayısı 34'ten 14'e inmiş ve toplam açıklanan varyans %50.765 bulunmuştur. Yaşlıoğlu'na (2017) göre açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50'yi geçiyor olması faktör analizinin önemli bir kriteridir. Çünkü oluşturulan faktör yapısı toplam değişken varyansının yarısından azını açıklıyor ise temsil yeteneğinden söz edilemez. Büyüköztürk'e (2002) göre de toplam varyansın 2/3'ünü açıklayan faktör sayısı, elde edilmek istenen faktör sayısı olarak değerlendirilir. Ancak davranış bilimlerinde ölçek geliştirirken sözü edilen miktara ulaşmak genellikle güçtür. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Karaman vd.,2017).

Analiz sonucunda ikiye indirilen faktör boyutları sırasıyla; "Engelli bireylere yönelik tutumlar" ve "Engelli bireylere yönelik önyargılar" olarak adlandırılmıştır (Tablo 2). Ölçeğin genel olarak güvenilirliğini sınamak için de istatistiksel analiz yapılmıştır. Faktör analizi sonrasında geliştirilen 14 maddelik (10'u olumsuz ifade) ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı Alpha = 0.670 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği 0.61 ile 0.80 arasında ise orta düzeyde güvenilir kabul edilir (Yaşar, 2014: 63). Bu değer, ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Faktör analizi yapıldıktan sonra elde edilen 2 faktör boyutunun içsel tutarlılıklarının (güvenirliklerinin) hesaplanmasında da Cronbach's Alpha değerleri kullanılmıştır (bu değerler sırasıyla 0.773; 0.714'tür) (Tablo 2).

Tablo 2. "Engelli Bireylere Yönelik Duyarlılık Ölçeği" nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuç Tablosu

Duyarlılık İfadeleri	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlik
27. Haksızlığa uğrayan bir engelli vatandaş gördüğümde müdahale ederim.	0.763		
29. Bir engelli gördüğümde ona yardım etme isteğini kendimde görüyorum.	0.782	30.720	0.773
30. Engelli bireyler, diğer insanların sahip olduğu kişilik haklarına sahip olmalıdır.	0.789		
34. Tercih hakkı verilirse çalıştığım yerde özel gereksinimli birey istemem. (-).	0.779		
31. Engelli bireyler hakkında yeterince bilgi sahibiyim.	0.660		
32. Engelli birini gördüğümde yardım etmeden önce yardım isteyip istemediğini sormam (-).	0.339		
21. Engelli bireyler engelsiz bireyler kadar özgüven sahibi değildir. (-)	0.705		
16. Çoğu engelli birey, kolayca cesaretini yitirme eğilimindedir. (-)	0.672		
20. Ciddi engele sahip bireyler, engelsiz bireyler kadar hırslı değildir. (-)	0.666	20.045	0.714

15. Engelli bireyler normal bir hayat sürmeyi beklememelidir. (-)	0.541
13. Ciddi engele sahip bireylerle anlaşmak, hafif engele sahip bireylerle anlaşmaktan daha zordur. (-)	0.503
8. Çoğu insan, engelli bireylerle ilişki kurduğunda, kendini rahatsız hisseder. (-)	0.500
17. Engelli çocuklar diğer çocuklarla rekabet etmek zorunda olmamalıdır. (-)	0.499
14. Çoğu engelli birey kendisine özel davranılmasını bekler. (-)	0.489

Açıklanan Toplam Varyans	50.765
Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliği	0.803
Bartlett Küresellik Testi Khi kare	958.300
Sd	91
p değeri	0.0001

2.2. Verilerin Analizi

Çalışmada örneklem grubunun “Engelli Bireylere Yönelik Duyarlılık Ölçeği” puanları, ortalamalarına göre tablo halinde yorumlanmıştır. Daha sonra bu ölçeğin katılımcıların demografik özellikleriyle ilişkili olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak irdelenmiştir.

2.3. Araştırma Etiği

Araştırma etiği için İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’na başvuru yapılmıştır. Etik kurul başkanlığı 26.05.2022 tarih ve 2022/05/25 sayılı kararları gereğince “Toplumumuzun Engelli Bireylere Yönelik Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna karar vermiştir. Alıntılar bilimsel kurallara uygun olarak yapılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamına alınan örneklem grubunun, engelli bireylere yönelik duyarlılık düzeyleri Tablo 3’te incelenmiştir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Engelli Bireylere Yönelik Duyarlılık Puanlarının Ortalamaları (n=300)

<i>Faktörün Adı</i>	<i>Madde sayısı</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	\bar{X}	S_x	<i>Sum</i>
Faktör 1: Engelli bireylere yönelik tutumlar	6	2.33	4.67	3.68*	0.35	1104.83
Faktör 2: Engelli bireylere yönelik önyargılar	8	1.25	5.00	2.79	0.65	837.75
Toplam Faktör	14	2.00	4.50	3.24	0.38	971.29

Puan aralığı: 1.80= Katılmıyorum

2.60= Kararsızım

*3.40= Katılıyorum

Tablo 3’e göre örneklem grubunun, engelli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ($\bar{X}= 3.68$), ancak aynı zamanda engelli bireylere yönelik önyargılara da sahip oldukları ($\bar{X}= 2.79$) ve bu nedenle ölçeğin genelinde engelli bireylere karşı yeterince duyarlı olmadıkları ($\bar{X}= 3.24$) görülmüştür.

Ayrıca Tablo 4’te örneklem grubunun engelli bireyler ile ilgili tutumlarının, kendi demografik özellikleriyle ilişkisi, Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Engelli Bireyler ile İlgili Duyarlılıklarının Demografik Özelliklerine Göre Pearson Korelasyon Katsayısı (n= 300)

Faktörün Adı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Medeni Durum	Hanedeki Birey Sayısı	Çocuk sayısı	Gelir Durumu	Engelli Birey Tanıma
Faktör 1: Engelli bireylere yönelik tutumlar	-0.007	-0.155**	-0.028	-0.099	0.031	-0.091	0.013	0.023
Faktör 2: Engelli bireylere yönelik önyargılar	0.006	-0.298***	0.125*	-0.218***	0.139*	-0.286***	-0.076	0.194***
Toplam Faktör: Engelli duyarlılığı	0.002	-0.326***	0.094	-0.231***	0.133*	-0.286***	-0.059	0.176**
	*p<0.05	**p<0.01	***p<0.001					

Tablo 4'e göre örneklem grubunun engelli bireylere yönelik duyarlılıkları cinsiyetleriyle ve gelir düzeyleriyle ilişkili bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak yaşça küçük olanların, yaşça büyüklere göre engelli bireylere yönelik daha olumlu tutumlara sahip ($r = -0.155$; $p<0.01$), daha az önyargılı ($r = -0.298$; $p<0.001$) ve ölçek genelinde daha duyarlı ($r = -0.326$; $p<0.001$) oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyleri azaldıkça engelli bireyler hakkında daha önyargılı oldukları görülmüştür ($r = 0.125$; $p<0.05$). Örneklem arasındaki bekarların, evlilere göre engelli bireyler hakkında hem daha az önyargılı ($r = -0.218$; $p<0.001$) hem de daha duyarlı ($r = -0.231$; $p<0.001$) oldukları bulunmuştur. Araştırmaya yanıt verenlerin hanelerindeki birey sayısı arttıkça engelli bireyler hakkında hem daha az önyargılı ($r = 0.139$; $p<0.05$) hem de daha duyarlı ($r = 0.133$; $p<0.05$) oldukları belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan bireylerin sahip olduğu çocuk sayısı azaldıkça, engelli bireyler hakkında hem daha az önyargılı ($r = -0.286$; $p<0.001$) hem de daha duyarlı ($r = -0.286$; $p<0.001$) oldukları saptanmıştır. Araştırmaya yanıt verenler arasında engelli tanıdığı olmayanların, engelli tanıdığı olanlara göre engelli bireyler hakkında hem daha az önyargılı ($r = 0.194$; $p<0.001$) hem de daha duyarlı ($r = 0.176$; $p<0.01$) oldukları saptanmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmadaki örneklem grubu, engelli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu ($\bar{X} = 3.68$) halde onlara yönelik önyargıları da olduğu için ($\bar{X} = 2.79$) ölçeğin genelinde engelli bireylere karşı yeterince duyarlı bulunmamıştır ($\bar{X} = 3.24$). Benzer şekilde Sarı ve vd. (2021) yaptıkları araştırmada, Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları duygu ve davranış alt boyutlarında olumsuz, düşünce alt boyutunda olumlu bulunmuştur. Bu bulgu bize her ne kadar engellilere yönelik olumlu tutumlar toplumsal öğrenmeyle ve eğitimle gelişse de bu tutumların davranışa dönüşmesinin zaman aldığına göstergesidir. Üstelik söz konusu araştırmadaki üniversite öğrencilerinin, mezun olduklarında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışacakları ve engelli çocukların ebeveynlerinden sonra kişiliklerinin gelişiminde rol oynayan en önemli kişi olacakları dikkate alındığında, engelli duyarlılığının toplumumuzda geliştirilmesinin aciliyetini gözler önüne sermektedir. Bu bulgu, yapılan araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Bu konuda yapılmış literatür incelendiğinde; halkın (Kumtepe, 2001; Toplumda Özgürlük Algısı [TÖA], 2009), üniversite öğrencilerinin (Gökçe vd., 2016; Ünal & Yıldız, 2017; Yaralı, 2015b), öğretmenlerin (Akyıldız, 2017) ve işverenlerin (Gönülaçan, 2016) engelli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenen araştırmalar bulunmuştur. Bu sonuçlar yapılan araştırmada elde edilen bulguyla örtüşmemekle birlikte toplumumuzda engelli bireylere yönelik duyarlılığın gelişmekte olduğunun göstergesidir.

Yapılan araştırmada yer alan örneklem grubunun engelli bireyler ile ilgili duyarlılıklarının bağımsız değişkenlerle ilişkisi de ayrıca aşağıda incelenmiştir:

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların *cinsiyetleri*, engelli bireylere yönelik duyarlılıklarıyla istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu konudaki literatür incelendiğinde, yapılan araştırma ile benzer şekilde toplumun (TÖA, 2009) öğretmenlerin (Çolak & Çetin, 2014), üniversite öğrencilerinin (Çakırer Çalbayram vd., 2018; Fırat, 2014; Gökçe vd., 2016; Ünal & Yıldız, 2017), işverenlerin (Gönülaçan, 2016), sağlık çalışanlarının (Apaydın & Barış, 2021) engelliliğe yönelik tutumları cinsiyetle ilişkili bulunmamıştır. Ancak üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış bir araştırmada, erkekler, kadınlara göre engellilere karşı daha duyarlı bulunurken (Şahin & Bekir, 2016); bir başka üniversite öğrenci grubunda (Yaralı, 2015_b) ve toplumda (Yuker vd., 1970) kadımlar, erkeklerden daha duyarlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, sosyal duyarlılığın, insanî bir durumla ilgili olduğunu ve cinsiyet gibi biyolojik bir özelliğin bu konuda belirleyici olmadığını göstermektedir.

Tablo 4'e göre örnekleme oluşturan bireylerden *yaşça küçük* olanların, *yaşça büyüklere* göre engelli bireylere yönelik duyarlılık ölçeğine katılma oranlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0.001$). Benzer şekilde toplum (TÖA, 2009), öğretmenler (Daşbaşı vd., 2013), üniversite öğrencileri (Gökçe vd., 2016) ve sağlık çalışanları (Apaydın & Barış, 2021) arasından yaşça küçüklerin, yaşça büyüklere göre engellilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiş; bu durum, kişilerin genç yaşta (ekonomik ve ailevi sorumlulukları, evli ve çocuklu bireylere göre nispeten daha az olduğu için) hayata ve çevresindeki bireylere daha duyarlı olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu bulgular, yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan araştırmanın tersine literatürdeki diğer bazı araştırmalarda ise yaş değişkeni, halkın engelli bireylere yönelik tutumlarını etkilememiştir (Fırat, 2014; Gönülaçan, 2016; Yaralı, 2015_b; Yuker vd., 1970).

Araştırmaya yanıt verenlerin *eğitim düzeyleri*, ölçek genelinde engelli bireylere yönelik duyarlılıklarıyla ilişkili görülmemiş ($p>0.05$), ancak eğitim düzeyleri azaldıkça engelli bireyler hakkında daha önyargılı oldukları görülmüştür ($p<0.05$). (Tablo 4). Bu sonuç, eğitim düzeyinin engelliye yönelik tutumda belirleyici olmadığı yönündeki araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmüştür (Gönülaçan, 2016; Ünal & Yıldız, 2017). Cinsiyet değişkeninde de ifade edildiği gibi sosyal duyarlılık, insanî ve ahlakî bir durumla ilgili olduğu için eğitim düzeyinin bu konuda belirleyici olmaması muhtemeldir. Diğer yandan alınan eğitimin niteliği de önemli olup, bireyler örgün eğitim sırasında "Topluma Hizmet Uygulamaları" gibi sosyal değerlere vurgu yapan dersler aldıklarında, engellilere yönelik tutumlarının da olumlu yönde gelişmesi beklenir. Nitekim yapılan araştırmanın önyargı alt faktöründe olduğu gibi diğer bazı araştırmalarda ise bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe engellilere yönelik olumlu algılarının da arttığı belirlenmiştir (Çolak & Çetin, 2014; TÖA, 2009).

Örneklem grubunun tutumlarının *medeni durumlarıyla* ilişkisi incelendiğinde, bekarların, evlilere göre engelli bireylere yönelik duyarlılık ölçeğine katılma oranının yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.001$) (Tablo 4). Literatürde, yapılan araştırmayla benzer şekilde bekârların engellilere yönelik tutumlarının evli olanlara göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Daşbaşı vd., 2013; TÖA, 2009). Bunun nedeni, yaş değişkeninde de ifade edildiği gibi bekârlıkta üstlenilen ailevi sorumlulukların daha az olmasına, dolayısıyla daha az stresli olmalarına ve çevrelerindeki bireylere fazla zaman ayırabilmelerine bağlanabilir. Yapılan araştırmanın tersine Çolak ve Çetin'in (2014) yaptıkları araştırmada, evlilerin bekârlara göre engellilik algısının daha yüksek olduğu saptanmış; Yuker vd. (1970) araştırmasında ise bireylerin tutumları, medeni durumlarıyla ilişkili bulunmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan bireyler arasında *sahip oldukları çocuk sayısı* azaldıkça engelli bireylere yönelik duyarlılık ölçeğine katılma oranlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0.001$) (Tablo 4). Çocuğu çok olan katılımcıların engelli bireylerle ilgili daha az olumlu tutum geliştirmelerinin nedeni, çocuklarının bakımından dolayı çevreleriyle ilgilenecek, engellik hakkında bilgi edinip onları anlayacak zamanlarının olmamasından kaynaklanabilir. Daşbaşı vd. (2013) yaptıkları araştırmada ise katılımcıların engelli bireylere yönelik tutumları, hanelerinde

bulunan çocuk sayısı ile ilişkili bulunmamış ve yapılan araştırmadaki elde edilen veriyle örtüşmemiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların *gelir durumu*, istatistiksel olarak engelli bireylere yönelik duyarlılıklarıyla ilişkili bulunmamıştır ($p>0.05$). Benzer şekilde Şahin ve Bekir (2016) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların engelli bireylere yönelik tutumları, aylık hane gelirleri ile ilişkili bulunmamış olup, yapılan araştırmanın bulgusunu desteklemiştir. Halkın (TÖA, 2009) ve üniversite öğrencilerinin (Çakırer Çalbayram vd., 2018) engellilere yönelik tutumlarının incelendiği diğer araştırmalarda ise bireylerin gelir düzeyi arttıkça engelli bireylere karşı daha olumlu tutumları olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise insanların zorlu yaşam koşulları içinde olmasının onları diğer bireylerin yaşadığı güçlüklerle karşı duyarsızlaştırmasına bağlanmıştır.

Beklenenin tersine katılımcılar arasında, çevresinde *tanıdığı engelli birey* olmayanların, tanıdığı engelli birey olanlara göre engelli duyarlılığı ölçeğine katılma oranının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0.05$) (Tablo 4). Oysa engelli bir tanıdığı olanların engelli bireylere yönelik daha çok empati duymaları beklenir. Bu sonuç araştırmaya özgü olup; nedeni, katılımcıların tanıdıkları bireylerin kolaylıkla iletişim kuramayacak kadar ağır engelli olmasına ve/veya engelli bir bireyle nasıl iletişim kurabileceğini bilmemelerine bağlanabilir. Yapılan araştırmayla benzer şekilde Daşbaşı vd. (2013) yaptıkları araştırmada, sınıfında engelli öğrenci olmayan öğretmenlerin, sınıfında engelli öğrenci olanlara göre engellilere yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun nedeni de özel eğitim bilgisinin yetersizliğinin öğretmene yaşattığı strese bağlanmıştır. Yapılan araştırmanın tersine bazı araştırmalarda, engelli tanıdığı olanların engellilere yönelik tutumları, engelli tanıdığı olmayanlara göre daha olumlu bulunmuştur (Apaydın & Barış, 2021; TÖA, 2009). Diğer bazı araştırmalarda ise engellilere yönelik duyarlılık düzeyi, engelli yakını olmakla (Gönülaçan, 2016; Şahin & Bekir, 2016) ya da yakın çevresinde engelli bireyin bulunmasıyla (Çakırer Çalbayram vd., 2018; Gökçe vd., 2016; Yaralı, 2015_b) ilişkili bulunmamıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma bulgularında, katılımcılar her ne kadar engelli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olsalar da genel olarak engelli bireylere karşı önyargılı ve duyarsız oldukları belirlenmiştir. Toplumumuzda engelli duyarlılığını artırmak, onların çevrelerindeki engelli bireylerle iletişimlerini ve paylaşımlarını geliştirmek adına aşağıda bir dizi öneri geliştirilmiştir:

1) Toplumumuzun engelli bireylerle iletişim kurmalarını, onlara empati duymalarını ve yardımcı olmalarını kolaylaştırmak adına bu konudaki farkındalıklarının örgün ve yaygın eğitimle artırılması gerekmektedir. Örneğin:

- Engelli bir çocuğun okula ilk başladığında karşılaşacağı bireyler öğretmenler olup, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin engelli öğrencilerine yönelik olumlu tutum ve davranışları; bu çocukların özgüvenlerini artıracak, öğretmenlerini model almalarını sağlayarak toplumla bütünleşmelerini kolaylaştıracaktır (Akyıldız, 2017). Sınıfta engelli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasında, sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı etkileşim kurmalarında, dolayısıyla özgüvenlerinin ve sosyal kabullerinin sağlanmasında öğretmenin büyük rolü vardır (Gözün & Yıkılmış, 2004). Buna karşın, bazı öğretmenlerin olumlu tutum sergilememesi ve kaynaştırma ilkelerine bağlılıklarının zayıf olması, engelli öğrencilerin etkili bir eğitim almalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Fırat, 2014). Buradaki asıl neden, öğretmenlerin engellilik ve engelli eğitimi konusundaki bilgi eksikliğidir. Çünkü Fırat'ın (2014) da belirttiği gibi Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının çoğunluğu liselerde görev yapmakta; bu öğretmenler ne lisans düzeyinde ne de pedagojik formasyon kursu alırken özel eğitim ile ilgili herhangi bir ders almamaktadır. Bununla birlikte her ne kadar Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenler lisans düzeyinde özel eğitim dersi alsalar da bu bilgi meslek hayatlarında yeterli olmamaktadır. Nitekim Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu,

üniversitede kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını; bu konuda hizmetiçi eğitim kursuna katılmadığını ve kendilerini kaynaştırma konusunda yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Ünal'ın (2010) araştırmasındaki öğretmenler de hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik ne olumlu ne de olumsuz tutum sergilemiştir. Öğretmenlerin bu kararsız tutumunun nedeni yine özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olmasına, yeterli deneyimlerinin olmamasına, kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayıramamalarına ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı tam olarak uygulamalarına bağlanmıştır. Bu durumda engelli çocuklara verilen eğitimin kalitesinin ve verimliliğinin artırılması amacıyla, öğretmen adaylarının üniversiteden mezun olmadan önce özel eğitime yönelik yoğun dersler almaları, meslekte çalışırken de sık sık özel eğitimle ilgili hizmet içi kurslarına katılmaları elzem görülmektedir.

• İlkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde engellilik türlerini tanıtan, engelli bireyin yaşadığı zorlukları anlatan, bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri için toplum olarak alabileceğimiz önlemleri açıklayan eğitim modülleri geliştirilmeli; engellilerle doğrudan teması arttıran müfredat düzenlemeleri yapılmalıdır. Bu eğitim seminerleri hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında sürekli olarak tekrarlanmalıdır. Böylece halkımızda engelli bireylere yönelik sosyal sorumluluk bilinci erken yaşlarda geliştirilmelidir. Örneğin Sadioğlu ve Kaya (2018) tarafından ilkokulda yer alan Hayat Bilgisi öğretim programları, engellilere yönelik farkındalık oluşturma açısından incelenmiş, söz konusu öğretim programlarında daha açık ve net kazanımlara yer verilmesi, bu kazanımların sayısının ve kazanımlarla ilişkilendirilebilecek etkinlik sayısının artırılması önerilmiştir. Ayrıca literatürde halka (Şahin & Güldenoğlu, 2013) ve üniversite öğrencilerine (Özkul vd., 2015; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Sezer, 2012) engelliler konusunda verilen eğitimin, onların engellilere yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Benzer şekilde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması ile ilgili verilen eğitimin, öğretmenlerde (Dolapıcı, 2013) ve farklı branşlardaki öğretmen adaylarında (Altıntaş & Şengül, 2014; Bek vd., 2009; Gözün & Yıkılmış, 2004) kaynaştırma eğitimi becerisini artırdığı belirlenmiştir. Hatta kaynaştırma eğitimiyle birlikte özel eğitime muhtaç çocukları gözlemleyerek onlarla doğrudan yaşantı içine giren öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi becerisinin, bu deneyime sahip olmayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Bek vd., 2009). Zihinsel engelli bireylerin ailelerine, engelli bakımı ile ilgili verilen eğitimin de, ailelerde bakım gereksinimini azalttığı saptanmıştır (Mert, 2010).

• Ancak engellilere yönelik tutumların değişmesinde salt bilgilendirme tek başına etkili bir yöntem değildir. Tasa ve Mamatoğlu (2018) tarafından, engellilere yönelik duyarlılığı artırma konusunda üretilen projelerin olumlu etkilerinin daha fazla olabilmesi için, eğitimlerin içinde duygusal ve davranışsal öğelere daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmiş, engelli duyarlılığı eğitimlerinde; bilgilendirme, etkileşimde bulunma, rol oynama/canlandırma ve davranışı model alma tekniklerinin kullanılması önerilmiştir. Örneğin, davranışı model alma tekniğinin kullanıldığı bir eğitimde; bireylerin görme engelliler için özel düzenlenmiş olan kaldırımlara araç park etmediğini gösteren çeşitli videolar izletilerek, bu davranışın tekrar edilme sıklığının artırılabilceği vurgulanmıştır.

• Ülkemizdeki pek çok üniversitede düzenlenen "Topluma Hizmet" dersleri kapsamında engelli bireylere verilebilecek gönüllü hizmetler yaygınlaştırılmalıdır.

• Engelli bireyler, diğer bireylere göre daha sık başvuruları sağlık hizmetlerinden yararlanırken, zaman zaman personelle iletişimde zorluk yaşamakta ve mağdur olabilmektedir. Nitekim Bodur ve Durduran (2009) tarafından yapılan araştırmadaki engelli ailelerinin %21.3'ü sağlık personelinin, çocuklarına yaklaşımını olumsuz bulmuştur. Bu olumsuzluk, yaklaşımlarının insancıl olmaması, engellilikle ilgili bilgisizlikleri, ilgi azlığı, çocuk ağlayınca bakmak istememeleri, çocuklara sert davranılması, baştan savma davranmaları, bakışlarının rahatsız edici olması şeklindedir. Bu

nedenle sağlık kuruluşlarında hizmet veren personele, engelliği tanıtıcı ve iletişim becerilerini artırıcı eğitim verilmelidir.

- İl merkezlerinde çeşitli engelli simülatörleri kurularak toplumun engelli bireylere karşı empati duygusu artırılabilir.
- Televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarında engelli olmanın getirdiği zorlukları tanıtan ve halkın bu konudaki sorumluluklarını açıklayan kamu spotları yayınlanabilir.
- Toplumun yakın çevrelerindeki işitme engelli vatandaşlarla iletişim kurabilmeleri için belediyeler tarafından sık sık işaret dili kaynaştırma etkinlikleri düzenlenebilir. Örneğin, Bursa Büyükşehir Belediyesi tarafından 2014-2017 yılları arasında “Duymayanlara Duyuralım Projesi” ile işaret dilinin sosyal yaşam alanlarında yaygınlaşması sağlanmıştır (Ay, 2018).

2) Tarih boyunca engelliler zayıf ve muhtaç kişiler olarak algılanmış ve onlara yönelik politikalar hayırseverlik kapsamında ele alınmıştır. Oysa engelliler de tıpkı diğer insanlar gibi vatandaşlık haklarına sahiptir (Çaha, 2016). Her ne kadar anayasada devletin bir “sosyal devlet” olduğu vurgusu yapılmış olsa da ülkemizde engelli bireyler için ekonomik ve sosyal yapılanma halen olması gereken düzeyin çok altındadır (Yiğit vd., 2009). Sosyal devlet olmanın gereği olarak yardım odaklı hizmetlerin yanı sıra engelli bireylerin sosyal haklarını genişletecek, toplum ile bütünleşmelerini sağlayacak sosyal politikalar üretilmelidir. Böylece engelli bireylerin, ayrımcılığa maruz kalmadan toplumsal hayatın her aşamasına diğer insanlarla eşit olarak katılımı sağlanabilecektir. Aslında engelli bireylerin toplumla bütünleşmelerini önleyen nedenlerin başında eğitimsizliğin yol açtığı işsizlik ve işsizliğin getirdiği yoksulluk yer almaktadır. Diğer nedenler ise ulaşım, fiziksel çevre ve konutların engelli bireylere uygun olarak düzenlenmemesi; rehabilitasyon, protez, tekerlekli sandalye gibi hizmetlerin yetersizliğidir. Bu dezavantajlı durumların önüne geçebilmek için aşağıdaki önlemler alınabilir:

- Engelli bireylerin eğitim ve işe yerleştirilme oranının son derece düşük olması, bu vatandaşların yoksulluğunu arttırmakta ve toplumdan dışlanmalarına neden olmaktadır. Örneğin Genç'in (2005) Konya iline bağlı bir ilçede yürüttüğü araştırmada yer alan engellilerin yarısından fazlası okur-yazar olmayıp, büyük çoğunluğunun gelir getiren bir işte çalışmadığı tespit edilmiştir. Ülkemizde ne yazık ki engelliler için yeterli okul öncesi eğitim, örgün eğitim, mesleki eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezleri bulunmamaktadır. Oysa engelli bireyin özgüven duygusunun gelişebilmesi ancak gelir getiren bir işte çalışarak hem ailesine ekonomik katkı sağlamasıyla hem de toplumla iletişiminin gelişmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle engelli bireylere yönelik hem temel eğitim ve mesleki eğitim hem de istihdam olanaklarının artırılması elzemdir. Ayrıca istihdamlarını kolaylaştırmak adına bireylerin engel türüne göre iş tanımları geliştirilmeli, mesleki eğitimle kalifiye eleman özelliği kazandırılmalı, böylece işverenler tarafından engelli bireyi tercih etmeme, yasal sorumluluk kaygısıyla işe yerleştirme ama âtil şekilde bekletme, düşük ücretle çalıştırma gibi ayrımcı davranışların önüne geçilmelidir. Ayrıca Çam'ın (2019) araştırmasında tespit edildiği gibi işyerlerinde engelli bireylerle birlikte çalışma ortamını paylaşan kişilere de bu süreci yönetebilmeleri için eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu konudaki girişimlere ülkemizde bulunan Down Sendromlu bireylerin çalıştığı kafeler güzel bir örnek teşkil etmektedir. Konya Düzce Belediyesi tarafından kurulan 'Kusursuz Kafe', Muğla'da açılan 'Sen de Gel Down Cafe', İstanbul-Üsküdar'da hizmet veren 'Tebsüm Kahvesi', Down sendromlu bireylerin üreterek topluma entegre olmasını sağlamaktadır.

- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nın Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması'na göre örnekleme oluşturan engellilerin topluma dahil olma alanında genel olarak kendilerine yönelik ayrımcılık algısı oldukça yüksek düzeyde olup; örneklem grubunun tamamına yakını bu alanda engellilere yönelik ayrımcılık olduğu görüşünde hemfikir bulunmuştur. Ayrıca

engelli bireylerin, oy kullanma ve siyasal partiye üye olma gibi siyasal ve toplumsal hayata katılım olanağı sunan araçları kullanmada kısıtlılıklar yaşadıkları görülmüştür. Özellikle oy kullanırken oy sandıklarının fiziksel olarak erişilebilir olmaması ya da engelli bireylerin de diğer bireyler gibi sırada bekletilmesi (pozitif ayrımcılığın olmaması), en sık karşılaşılan ayrımcılık olarak tespit edilmiştir (ÖZİDA, 2010). Oysa Birleşmiş Milletler tarafından düzenlenerek 2006 yılında yürürlüğe giren ve Türkiye tarafından 2009 yılında kabul edilen Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS)’nin 29. maddesinde engelli kişilerin diğer bireylerle eşit koşullar altında seçme ve seçilme haklarına sahip olduğu vurgulanmış; doğrudan veya serbestçe seçilmiş temsilciler aracılığıyla siyasal ve kamusal yaşama etkin ve tam katılımını sağlamanın gerekliliği savunulmuştur (EHİS, 2009). Hatta Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’ye istinaden T.C. Başbakanlık Özürsüzler İdaresi Başkanlığı’nın Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) ile işbirliği ile 79 ilde yürüttüğü ankete dayalı “Toplumda Özürsüzlük Algısı” araştırması’nda, halkımızın engelli bireylere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu verilerin engellilerin üretken, bağımsız, toplumsal yaşama tam katılımlarını sağlamları yönünde hazırlanacak plan, program, strateji ve politikaların oluşturulmasına kaynak olması hedeflenmiştir. Ancak elde edilen veriler pek de iç açıcı değildir. Araştırma bulgularında, engellilere acıma, belli sosyal ortamlarda onları tercih etmeme, eğitim ortamlarda belli engel gruplarının ayrı okullarda eğitim görmelerini isteme gibi gizli olumsuz tutumların toplumda hala mevcut olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu projede, engellilere yönelik tutumların olumlu yönde değişmekte olduğu görülmekle birlikte engellilerin toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanması için tutumların değiştirilmesi konusunda çalışmaların devam etmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (TÖA, 2009). Bu durumda, Sivil Toplum Kuruluşları, sosyal çalışmacılar ve medya aracılığıyla engelli bireylere ve ailelerine “Yasa Önünde Eşit Tanınmaları (EHİS, 2009: 12. madde)”nı sağlayan bu haklarını kullanabilecekleri hatırlatılmalı ve belediyeler vasıtasıyla evlerinden oy verme merkezlerine taşıma hizmeti sunulmalıdır. Böylece engellilerin toplumda her şekilde görünür olmaları sağlanmalıdır.

• Başbakanlık Özürsüzler İdaresi Başkanlığı’nın Özürsüzlüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması’na göre, engelli bireyler için fiziksel çevrenin ulaşılabilir olmamasından kaynaklanan ayrımcılık (özellikle ortopedik engelli bireyler için) en çok kamusal açık alanlara (Şehir içi/şehirlerarası toplu taşıma ve kamuya açık binalar) erişimde (%65) ortaya çıkmış olup; örneklem grubunun dörtte üçü kamuya açık alanlara uygun düzenlemelerin olduğu nedeniyle topluma dahil olmadığını bildirmiştir (Özürsüzlüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması [ÖZİDA], 2010). Bu veri, engellilerin, fiziksel çevrenin erişilebilirliği konusunda diğer insanlardan daha çok sıkıntı yaşadıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bu nedenle toplu yaşam alanlarında engelli bireyler için geliştirilen rampa, asansör gibi hizmetler yaygınlaştırılarak ve kamu hizmet binaları engellilerin rahat hareket edecekleri şekilde düzenlenerek, engellilerin toplum içinde görünür olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda belediyeler tarafından Avrupa Kentsel Şartı’ndaki engellilere yönelik düzenlemeler dikkate alınmalıdır. Avrupa Kentsel Şartı, Avrupa Konseyi Avrupa Yerel Yönetimler Konferansı’nda Mart 1992’de tüm üye ülkeler tarafından “Ortak Kent Politikası” olarak kabul edilmiş ve diğer şartlardan farklı olarak Hükümetlerin değil yerel yönetimlerin imzasına açılmıştır. Bu “Şart”, özellikle bunalımda olan kentler için, çıkış yolunu belirleyen bir ilkeler bütünüdür (Berküç, 2016; Bulut & Kurt, 2020). Böylece kentin her alanının engelli gruplara uyarlanabilir biçimde tasarlanması ve bu dezavantajlı grubun toplumla bütünleşmesi sağlanmalıdır.

• Engellilere ayrılan yürüme bandı ve otopark yerlerinin, bu hizmetleri kullanmaya hakkı bulunmayan kişilerce kullanılması engellenmeli, arabaların kaldırımlara park edilmesi önlenmeli, gerekirse bu konudaki cezai yaptırımlar artırılmalıdır. Bursa örneğinde olduğu gibi ücretsiz akülü sandalye tamir ve bakım atölyeleri ile akü şarj dolmuş istasyonları, kabartmalı yaya butonları, yaya sesli uyarı cihazları, engellilere ulaşım hizmeti veren servis imkanları yaygınlaştırılmalıdır (Ay, 2018).

• Engelli bireylerin de gündemi takip edebilmelerini kolaylaştırmak için televizyonda işaret dili çevirisi tüm programlarda (dizi, reklam, film) kullanılmalıdır.

• Engelli bireyler ile engelli olmayan bireyler arasındaki iletişimsizlik, bu iki grup arasında önyargıların doğmasına ve yabancılaşmaya neden olmaktadır. Engelli okullarına gönüllü dernekler tarafından düzenlenen ziyaretler artırılmalı, böylece halkın onları yakından görüp onlarla iletişim kurması sağlanmalıdır.

• Engelli ailesinin bakım yükünü hafifleterek kendilerine zaman ayırmalarını sağlamak ve engelli bireylerin sosyalleşmesini kolaylaştırmak adına çevredeki gönüllü ailelerden yardım grupları oluşturulabilir. Ya da belediyeler tarafından Bursa'da 2018 yılında açılan Engelsiz Yaşam Merkezi'nde olduğu gibi engelli bireyler için gündüz bakım merkezleri, hobi ve meslek edindirme kursları ile rehabilitasyon merkezleri artırılabilir. Çünkü bazen engelli çocuğa sahip annelerde engelli çocuğa sahip olmayan annelere göre depresyon, anksiyete ve stres düzeyi daha yüksek olabilmektedir (Uğuz vd., 2004) Bazen de engelli birey profesyonel bakıma ihtiyaç duyduğu halde kendisine bakım veren aile bireyi, engelli bakım aylığının kesilmesi korkusuyla bu ihtiyacı dile getirememektedir (Genç, 2015). Bu bağlamda, engelli bireylerin profesyonel bakım hizmetinden yararlanması; halkla kaynaşmasını, bağımsız yaşam becerilerini ve öz bakım becerilerini öğrenmesi sağlanırken, aile bireylerine de kendilerine zaman ayırma fırsatı verecektir.

• Akbulut'un (2012) ifade ettiği gibi, engellilerin haklarını savunmak ve onların ayrımcılığa uğramalarını önlemekle yükümlü olan Sivil Toplum Kuruluşları'nın önemli bir bölümü, günümüzde maalesef hak temelli mücadele yerine yardım temelli mücadele modelini benimsemiştir. Diğer bir ifade ile dikkatleri engellilere yönelik ayrımcılıkla mücadelenin yerine, engelliler için kamudan yardım temin etmeye yoğunlaştırmıştır. Bu durum, halk tarafından engellilerin destek verilmesi gereken 'zavallı, yardıma muhtaç insanlar' olarak algılanmasına neden olmuştur. Oysa Sivil Toplum Kuruluşları yardım temelli çalışma modelinden, hak temelli çalışma modeline geçmeli; bu bağlamda devletin engellilerle ilgili yasa ve yönetmelikleri eşitlik ilkesi kapsamında uygulamaya geçirmesi için güçlü bir kamuoyu oluşturmalıdır. Engellilerin aileleri de yasal hakları konusunda bilgilendirilmelidir.

5. Kaynakça

- Akar, A. (2010). *Turguthu kent merkezinde yaşayan erişkin engelli bireylerde yaşam kalitesi, engelliliğe yönelik tutum ve bakım hizmetlerinin niteliğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 590760). [Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbulut, S. (2012). Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar. K. Çayır & M.A. Ceyhan (Eds.), *Gerçekten eşit miyiz? Acıma, zayıf görme ve yok sayma ekseninde engelli ayrımcılığı* içinde (ss. 1-15). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39),141-175.
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi, e -Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Apaydın, R., & Barış, İ. (2021). Toplumda engelli bireylere yönelik tutumun sağlık çalışanları bağlamında değerlendirilmesi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(1), 22-39.
- Arıkan, Ç. (2002). Sosyal model çerçevesinde özürüllülüğe yaklaşım. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1), 11-25.

- Arslan, Y., Şahin, H.M., Gülnar, U., & Şahbudak, M. (2014). Görme engellilerin toplumsal hayatta yaşadıkları zorluklar (Batman merkez örneği), *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Aslan, M., & Şeker, S. (2013). Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt örneği), 5. *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 31 Ekim-1 Kasım 2013, Uludağ Üniversitesi, İstanbul, 449-463.
- Ay, H. (2018). *Engellilere yönelik yerel yönetim hizmetleri: Bursa Büyükşehir Belediyesi örneği* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), Mayıs, 345-354.
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Berküç, S. (2016). Avrupa Kentsel Şartı'nın kentlerdeki özürsüz ve sosyo-ekonomik bakımdan engellilere yönelik ilkeleri ve Bursa kentinde kamu kurum ve kuruluşlarının erişilebilirliği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 61-72.
- Bodur, S., & Durduran, Y. (2009). Konya'da engelli çocukların sağlık hizmetlerinden yararlanma ve beklenti durumu. *Genel Tıp Dergisi*, 19(4), 169-175.
- Bulut, Y., & Kurt, Z. (2020). Kentsel katılım: kentsel politikaların oluşumunda dezavantajlı grupların konumu. *Journal of Politics, Economy and Management (JOPEM)*, 3(1), 21-33.
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 37-54.
- Buz, S., & Karabulut, A. (2015). Ortopedik engelli kadınlar: Toplumsal cinsiyet çerçevesinde bir çalışma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 25-45.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32), 470-483.
- Çaha, H. (2016). Engellilerin toplumsal hayata katılmasına yönelik politikalar: Türkiye, ABD ve Japonya örnekleri. *İnsan ve Toplum*, 5(10), 123-150.
- Çakırer Çalbıyram, N., Aker, M.N., Akkuş, B., Durmuş, F.K., & Tutar, S. (2018). Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 30-40.
- Çam, N. (2019). *Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören bireylerin işe yerleştirilme süreçlerine ve iş yerlerindeki yaşantılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çilingir, N.B. (2019). *Faktör Analizi: Teori ve Uygulama* (Tez No. 590760). [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Daşbaşı, S., Kesen, N.F., & Eryılmaz, C. (2013). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları. *Sağlık ve Toplum*, 23(1), 39-46.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- EHK (Engelliler Hakkında Kanun). (2005). 5378 Sayılı Kanun. *T.C. Resmî Gazete*, (Sayı: 25868), 1 Temmuz 2005.
- EHİS (Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme). (2009) 5825 Sayılı Kanun. *T.C. Resmî Gazete*, (Sayı: 27288), 14 Temmuz 2009.
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 597-628.
- Genç, Y. (2015). Engellilerin sosyal sorunları ve beklentileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35), 65-92.
- Gökçe, A., Güneş, G., & Çelik Seyitoğlu, D. (2016). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin engellilere yönelik tutum ve davranışları. *Medicine Science*, 5(2), 351-362. <http://www.doi.org/10.5455/medscience.2015.04.8381>
- Gönülaçan, A. (2016). Engelli istihdamına yönelik işveren tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 111-130.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-82.
- Günüç, S., & Kayri, M. (2010). Türkiye’de İnternet Bağımlılık Profili ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2010), 220-232.
- Kafkas, M. E., & Özen, G. (2014). Obezite Farkındalık Ölçeğinin (OFÖ) Türkçeye Uyarlanması: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Karaman, H., Atar, B., & Çobanoğlu Aktan, D. (2017). Açıklayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması. *GEFAD / GUJGEF*, 37(3), 1173 – 1193.
- Karataş, K. (2002). Engellilerin toplumla bütünleşme sorunları: Bir sosyal politika yaklaşımı. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2(2), 43-55.
- Karataş, K., & Oran, B. (2007). Engelliler: Siyasetin periferinde kalanlar. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 7(2), 4-19.
- Kumtepe, H. (2001). *Ankara ilinde yaşayanların engellilere yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Küçük, Y., & Arıkan, D. (2005). İşitme engelli çocukların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Küçüktüğü, M. S. (2012) *Konya’da engelli bireylerin ve ailelerinin toplumsal hayatta yaşadıkları zorlukların araştırılması projesi* (TR52-12-TD-01-42). Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı.
- Mert, S. (2010). *Zihinsel engelli bireylerin günlük yaşam aktiviteleri modeli’ne göre bakım gereksinimlerinin karşılanmasında aileler ile iş birliğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Orhan, S., & Özkan, E. (2020). Engelli kadın olmak. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 1-19.

- ÖZİDA. (2010). *Özürlülüğe dayalı ayrımcılığın ölçülmesi araştırması (ÖZİDA)*. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Özkul, H. A., Nalçakan, M., & Geçimli, M. (2015). Empati yoluyla tasarımda sınırları kaldırmak. 9. *Uluslararası Sinan Sempozyumu*, 21-22 Nisan 2015, Edirne.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi* (5. baskı). KÖK.
- Sadioğlu, Ö., & Kaya, B. (2018). 2009 ve 2017 Hayat bilgisi öğretim programlarının engellilere yönelik farkındalık oluşturması açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 153-176.
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Sarı, H., Yılmaz, E., Aslan Bağcı, Ö., & Gökdağ, H. (2021). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 50(230), 57-73.
- Sezer, F. (2012). Engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik önleyici rehberlik çalışması: Deneysel bir uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 16-26.
- Şahin, H., & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 20(3), 767-779.
- Şahin, F., & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Şenel, H. G. (1995). Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 33-39.
- Tasa, H., & Mamatoğlu, N. (2018). Engelli bireylere yönelik tutum değişimi ve duyarlılık eğitimleri. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 3(1), 11-21.
- Tekeş, B. (2013). *Engellilere yönelik önyargıyı yordayan değişkenler: Kültürler arası bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tonak, H.A., & Kitiş, A. (2014). Çalışan üst ekstremitte problemlili özürlülerin aktivite düzeyi, serbest zaman ve toplumsal katılım düzeylerinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2(3), 113-119.
- Tortop, H. S., Kandemir, B., Kaya, Ö. E., & Demir, F. (2015). Öğretmen adaylarının zihin engelli birey kavramına yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 307-322.
- TÖA. (2009). *Toplumda Özürlülük Algısı (TÖA)*. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B.Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7(1), 42-47.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ünal, V., & Yıldız, M. (2017). Üniversite gençliğinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi: Sivas örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57 (2017), 341-358. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7010>

- Yaralı, D. (2015_a). Özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Kafkas Journal of Educational Research*, 2(3), 1-11.
- Yaralı, D. (2015_b). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 109-129.
- Yaşloğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), 74-85.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.
- Yiğit, Ö., Yaşar, S., & Tayfur, T. (2009). Engelli bireylerin toplumsal hayatta yaşadıkları zorluklar ve engelsiz yarımlar için çözüm önerileri. *Sosyal Dışlanma ve Sosyal Hizmet Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 12- 14 Kasım 2009, Ankara, ss. 683-690.
- Yuker, H.E., Block, J.R., & Young, J.H. (1970). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Human Resources Center (ERIC Number: ED044853).



WHO SHOULD TEACH ENGLISH TO YOUNG LEARNERS: PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS' VOICES

Serdar TEKİN*

Abstract

This study aimed to investigate pre-service classroom teachers' beliefs about teaching English to young learners and a recently initiated course in 2021 named "Foreign Language Teaching in Primary Schools" in the initial classroom teacher education programmes in Turkey. More specifically, it explored to what extent this course was efficient to prepare them to teach English for their future careers. Adopting a mixed-method research design, the data were collected through a questionnaire (N=128) and follow-up semi-structured interviews (N=8). The findings revealed that professional English teachers were best placed to teach English to children for several reasons, including subject teachers' high level of expertise in teaching English and participants' low self-reported English proficiency level (A1-A2). However, participants mostly reported both in the quantitative and qualitative parts that this course had a considerable impact on their confidence to teach English at the primary level since they were familiar with various teaching techniques and activities to use for each language point in the curriculum. A number of implications are provided in the light of findings for a better implementation of English education in primary schools.

Keywords: Teaching English to young learners, Pre-service classroom teachers, Teacher education, Teacher language proficiency.

Çocuklara İngilizce'yi Kim Öğretmeli: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Öz

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul öğrencilerine İngilizce öğretilmesine ve Türkiye'deki üniversitelerdeki temel eğitim programlarında 2021 yılında başlatılan "İlkokullarda Yabancı Dil Öğretimi" adlı derse yönelik görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. Daha spesifik olarak, bu dersin onların gelecekteki kariyerlerinde İngilizce öğretmeye hazırlanmaları açısından ne ölçüde etkili olduğu araştırılmıştır. Karma yöntemli bir araştırma tasarımı benimsenen veriler, bir anket (N=128) ve takip eden yarı yapılandırılmış görüşmeler (N=8) aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, İngilizce branş öğretmenlerinin İngilizce öğretmedeki uzmanlık düzeyi ve katılımcıların ankette kendilerinin bildirdiği düşük İngilizce yeterlilik düzeyi (A1-A2) gibi çeşitli nedenlerden dolayı profesyonel İngilizce öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretmek için en iyi konumda olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, katılımcılar çoğunlukla hem niceliksel hem de niteliksel bölümlerde, müfredattaki her bir konuda kullanılabilecek çeşitli öğretim teknikleri ve etkinliklere aşina oldukları için bu dersin ilkökul düzeyinde İngilizce öğretme konusunda kendilerine olan güvenleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında ilkökullarda İngilizce eğitiminin daha iyi ve etkili uygulanmasına yönelik birtakım tavsiyeler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çocuklara İngilizce öğretimi, Sınıf öğretmeni adayları, Öğretmen eğitimi, Öğretmen dil yeterliliği.

1. Introduction

The profession of teaching English to young learners (TEYL) has grown recently in line with the position of English as a lingua franca in today's world. Parents increasingly want their children to learn English at a young age so that they can become competent users in the competitive world.

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, stekin@nevsehir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4625-4324>

Educational policies follow this trend, as schools introduce English at the primary or even nursery level (Andrews, 2003). In Turkey, for instance, the age of introduction to English at primary level was lowered to seven (2nd grade) in 2006 (Kirkgoz et al., 2016) despite Turkey's being a modest time context (only two hours per week) (Garton & Tekin, 2022). In line with this, there is a high demand for professional English teachers in a short time, and teacher education becomes critical to ensure teachers' possession of functional English language skills and professional knowledge to teach English effectively.

However, despite the importance of English language teaching to young learners (YLS) due to fundamental differences between teaching adults and children (Garton & Tekin, 2022; Moon, 2005; Pinter, 2017), it is commonly reported that a significant number of teachers lack appropriate qualifications across the world (Richards, 2017). According to Young et al. (2014), what is meant by qualification is sufficient language proficiency level and subject knowledge. While the former refers to knowledge of language, the latter is related to knowledge about language. These components are improved during pre-service and in-service training to ensure effective teaching by teachers.

The high demand for English teachers has led to a problem of professional English teacher shortage across the world (Andrews, 2003; Emery, 2012). Turkey is not an exception to this problem. In order to overcome this challenge, the Ministry of Education (MoE) in Turkey allows classroom teachers to teach English in primary schools that do not employ professional subject teachers. This move was also complemented by the Council of Higher Education (CHE) which initiated a new course at classroom teacher training departments named "Foreign Language Teaching in Primary Schools" for the final-year pre-service classroom teachers in 2021. By doing so, CHE aims to familiarise classroom teacher candidates with English teaching techniques, contents of the English curriculum in primary schools, and age-appropriate activities (CHE, 2021). However, this sparks a debate regarding the sufficiency of this course and the quality of teaching English, ranging from teacher language use (Tekin & Garton, 2020) to teacher competency (Richards, 2017). Teaching English is considerably different from teaching other school subjects such as mathematics since the language used by the teacher during teaching is both the content of the lesson and the means of teaching that content (Freeman, 2016). In this regard, teachers who are supposed to teach English need to have a certain level of knowledge of content, and pre-service teacher education programmes have an important role in preparing teacher candidates in line with these requirements.

This study bases the justification for this investigation on the necessary skills for language teachers and aims to examine pre-service classroom teachers' views about TEYL and the Foreign Language Teaching in Primary Schools course, as they are intended to work at the primary level and teach English. Since this course was recently initiated by CHE in the classroom teacher education programmes in the fall term of 2021, this study could be regarded as novel, investigating it from classroom teacher candidates' viewpoints promptly.

2. Literature Review

The role of teacher language proficiency in teaching English

Several scholars argue that language proficiency has an important role in the effectiveness of teaching. According to Butler (2004), for example, several aspects of teaching English are affected by teachers' language proficiency such as pedagogical abilities, lesson content, motivation of students, and level of students' achievement in English. Richards (2017) also argues that it is a determinant factor in teachers' language use, namely, how much English (in case of necessity) to use whilst teaching English. Low English proficiency might lead teachers to use the first language (L1) excessively, which in turn might affect the target language (L2) learning process adversely (Young et al., 2014). Teachers' language choice (L1/L2) with young learners is a matter of discussion in the field of language education

particularly due to children's amount of exposure to L2 (Garton & Tekin, 2022; Tekin & Garton, 2020). Moreover, according to Murdoch (1994), there is a positive relationship between language proficiency and professional confidence in that a higher proficiency means a higher confidence. It indicates that language proficiency and teachers' confidence are closely related to each other.

Considering the important impact of language proficiency on language education in terms of many aspects, including self-confidence, effective language use, and students' achievement level, it could be argued that teachers' language proficiency is not an ignorable issue to maintain effective language education. The views summarised above are also supported by empirical evidence that was carried out in various contexts.

Previous Studies

There are several empirical studies examining teachers' level of language proficiency. For example, inadequate language proficiency was one of the important challenges found in the Indonesian context (Songbatumis, 2017). Participant teachers emphasised in this study that their motivation and confidence were adversely affected, as they viewed their proficiency as too insufficient to teach English. Investigating the proficiency level of classroom teachers teaching English in Korea, Taiwan, and Japan, Butler (2004) similarly found that teachers' English proficiency was far lower than the minimum level for teaching. The situation in Thailand is even worse, as the English test scores of students in a national exam were far lower than expectations, and teachers' inadequate language proficiency was regarded as one of the main reasons for this. It is not a regional issue that is specific to particular contexts, but a common issue across the world, according to a global British Council-funded study conducted by Emery (2012) which revealed that teachers' language proficiency is not adequate to efficiently teach English to children. One interesting finding in this study was related to initial teacher education. It was stated that there are a great number of teachers who are not specifically trained to teach English, but they are expected to do so probably due to a shortage of professional subject teachers. Unfortunately, it could have adverse effects on students' learning. As for the solution to this issue, Emery (2012) highlighted the necessity of support for teachers experiencing language problems, the importance of recruitment of professional English teachers rather than other subject teachers, and the arrangement of professional development training activities. In this way, it could be possible to pursue excellence in TEYL.

There is also some evidence showing that teachers teaching English at primary schools are not specialised English teachers (Chodijah, 2008; Enever et al., 2009; Wang, 2009). The common drawback arising from this situation is teachers' lack of proficiency level. Teachers with insufficient proficiency level are more inclined to use students' L1 and hence it causes the danger of L1 being the preferred strategy (Enever et al., 2009). A similar argument is also voiced by Wang (2009) who emphasises the necessity of the improvement of teachers' proficiency level, as it considerably affects teachers' effectiveness in teaching negatively. Although in-service training is important to ensure quality English education, initial teacher training is particularly emphasised by several scholars, as teacher candidates lack previous experience in teaching (Enever et al., 2009; Garton et al., 2011; Papp, 2011). However, many countries merely offer basic training to teacher candidates and expect them to teach English at high standards (Enever et al., 2009). According to Cameron (2001), this could be due to two common misconceptions in TEYL. Firstly, TEYL is conceived as an easy responsibility that can be done by anyone with basic training, and secondly, language points taught at the primary level are easy, so a high level of proficiency is not necessary. However, contrary to these misconceptions, TEYL is regarded as an important sub-field of English education and increasingly gaining popularity across the world (Garton & Tekin, 2022). For this reason, TEYL teacher education could be argued to be crucial for this age group.

Considering the importance of initial teacher education, the current study aims to examine pre-service teachers' beliefs about TEYL and to what extent they are confident with TEYL. Moreover, it investigates the role of Foreign Language Teaching in Primary Schools course in preparing them to teach English to children. To this end, the following research questions (RQs) have emerged.

1. What are pre-service classroom teachers' beliefs about teaching English to YLs?
2. To what extent are pre-service classroom teachers confident about TEYL?
3. How effective is the Foreign Language Teaching in Primary Schools course to prepare pre-service class teachers for TEYL?

Methods

3.1. Research Design

This study adopts a mixed-method research design which is a strategically and intentionally integrated form of quantitative and qualitative methods (Brown, 2014). The former is helpful to quantify the issue, produce numerical data, and convert it into statistics, while the latter enables researchers to go deeper and understand underlying reasons and thoughts with the help of prompts and elaboration (Dörnyei, 2007). By utilising a mixed method design, this study increases the strengths and minimises the weaknesses of each method (Creswell et al., 2011). More specifically, mixed method research design is utilised through questionnaires and semi-structured interviews.

3.2. Participants

This study employed a convenience sampling method which is a specific type of non-probability sampling (Dörnyei, 2007; Silverman, 2013). The prospective participants meeting certain criteria (4th-grade classroom teaching and taking the Foreign Language Teaching in Primary Schools course) were approached, and the volunteers took part in the study. For the questionnaire part, participants of the study included 128 4th-grade pre-service teachers majoring in classroom teaching and interviews were carried out with eight of them. Participants' ages ranged from 20 to 24 and female participants outnumbered the males (96 vs. 32, respectively). Their self-reported English proficiency level was highly fluctuating, ranging from A1 (29%) to C1 (3%). Approximately half of them were in A2 level (42%). A summary of demographic information of participants is shown in Table 1 below.

Table 1. *Demographic information of participants*

Gender		Age					Self-Perceived English Level (CEFR)					
<u>Male</u>	<u>Female</u>	<u>20</u>	<u>21</u>	<u>22</u>	<u>23</u>	<u>24</u>	<u>A1</u>	<u>A2</u>	<u>B1</u>	<u>B2</u>	<u>C1</u>	<u>C2</u>
32	96	13	48	42	11	14	37	54	29	4	4	0
(25%)	(75%)	(10%)	(38%)	(33%)	(9%)	(11%)	(29%)	(42%)	(23%)	(3%)	(3%)	(0%)
Total: 128												

3.3. Data Collection Tools and Procedures

Data were collected through questionnaires and interviews in a sequential route. Each tool and its procedure are explained below.

3.3.1. Questionnaires

The prospective participants who met the criteria, namely, studying final year of classroom teaching and taking the Foreign Language Teaching in Primary Schools course, were invited to take part in the study. The questionnaire was applied online through Google Forms during the fall term of 2022. In order to ensure a high level of comprehension for participants, it was administered in Turkish. It included two sections and 16 items that were prepared by the researcher depending on the related literature. The first section aimed to collect demographic information such as gender and their self-perceived English proficiency level. The second section was constructed on a 5-point Likert scale (strongly agree, agree, neutral, disagree, and strongly disagree) and focused on several points, including participants' level of perceived self-confidence in TEYL, their experiences with the Foreign Language Teaching in Primary Schools course and its effectiveness to prepare them to teach English, knowledge about teaching specific English skills to children, knowledge about teaching techniques in TEYL, beliefs about whether classroom/English subject teachers should teach English to children, and so on. The items were statements such as "I am confident about teaching English in primary schools" and "I can teach English vocabulary to children successfully". Participants were asked to decide on these statements by choosing one of five options.

3.3.2. Interviews

The study also utilised follow-up interviews which are regarded as "a good way to mine attitudes, beliefs, and experiences of self-disclosing respondents" (Talmy & Richards, 2011, p. 2). The interviews were in semi-structured style, and the questions were built on the questionnaire results. The interview questions mainly aimed to lead participants to elaborate on several issues, including in what aspects the Foreign Language Teaching in Primary Schools course was useful, why subject teachers should teach English, opinions about TEYL, and so on. Considering the participants' low proficiency level, which was revealed from the questionnaire results, participants were offered to choose either English or Turkish to do interviews. In line with their choices, interviews were carried out in Turkish with eight participants individually.

3.4. Data Analysis

The data obtained from the questionnaire were analysed using Excel 2013. First, they were checked to see if there were any errors or missing information. Then, descriptive statistics were calculated, including frequency, mean, median, and percentage to find the results related to each research question. Regarding the analysis of interviews, this study utilised the Framework approach which is regarded as a useful procedure for thematic analysis (Bryman, 2012). In this approach, certain steps are followed to create main and sub-themes to achieve a synthesis of the interpretation of the data (Ritchie et al., 2003). Interviews were first translated into English through non-literal translation rather than word-to-word translation to achieve conceptual equivalence between the two languages (Choi et al., 2012). This was followed by the main analysis conducted through NVivo 12 to identify the themes and coding. In this way, key characteristics of the findings were visualised, and interpretation and explanation of the data were achieved.

3.5. Research Ethics

Research ethics was paramount in every stage of this study. Ethics permission was obtained from the related university dated 20.09.2022 and numbered 2100131467. Participants were treated responsibly and in line with ethical considerations, and sufficient information was provided regarding

the voluntary nature of participation and withdrawal from the study without their legal rights being affected. There was no conflict of interest between the researcher and participants.

4. Findings

The findings are presented in line with the RQs under the relevant titles which are pre-service teachers' beliefs about and confidence in teaching English to children as well as the effectiveness of the Foreign Language Teaching in Primary Schools course. Each theme is explained below successively.

4.1. Beliefs about TEYL

The first RQ was concerned with the participants' beliefs about TEYL. The findings revealed that a great number of participants (85%) agreed or strongly agreed with the idea of TEYL by professional English teachers rather than classroom teachers. While none of the participants strongly disagreed, a small number of them disagreed with it (3%). The relevant findings suggest that the majority of participants were in favour of the idea of English being taught to children by English teachers professionally. An overview of the relevant data is provided in Figure 1 below.

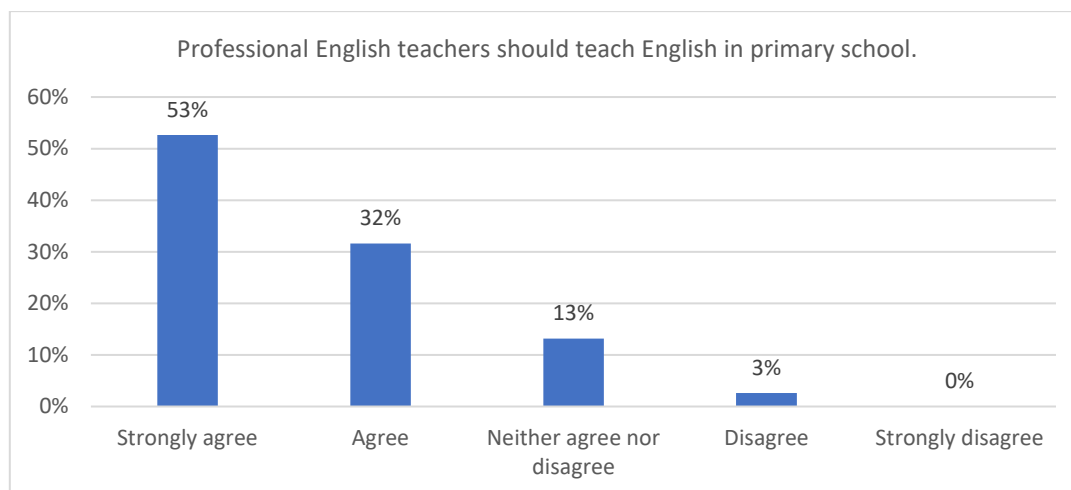


Figure 1. Pre-service classroom teachers' beliefs about TEYL

The abovementioned findings were elaborated by the participants who stated several reasons in the interview. The most common issue that emerged from participants' answers was related to the level of English proficiency. The participants stated that their language level was not sufficient enough to teach English to children. One participant expressed her opinions as follows.

Classroom teachers might not be proficient enough to teach English. Children meet English for the first time in their lives and there could occur major problems if teachers teach wrong pronunciation or use inefficient teaching techniques. Thus, I believe that it is ideal for English teachers to teach English in primary schools.

The above response highlights the importance of a high proficiency level to teach English to children correctly, particularly in terms of pronunciation. It is particularly important for small children since it is mostly their first time to learn English at the primary level. A high proficiency level was also expressed by another who highlighted the professionalism of English teachers in this field.

Considering the importance of English in today's world, I think that it would be much more efficient if English could be taught by professional teachers who are experts in this field.

In line with other responses, another participant argued that they were not proficient enough to teach English and compared themselves with professional English teachers.

Compared to professional English teachers, I feel insufficient. We lack in theory of language teaching and this highly likely affects English teaching adversely.

Participants' arguments were also in line with the findings about their proficiency level. As previously mentioned, approximately three third of participants (71%) regarded their English level as A1 or A2. While 27% were B1 or B2, only one participant viewed herself as C1. The findings show that none of the participants were C2 in this study. Participants' low proficiency level is shown in Figure 2 below.

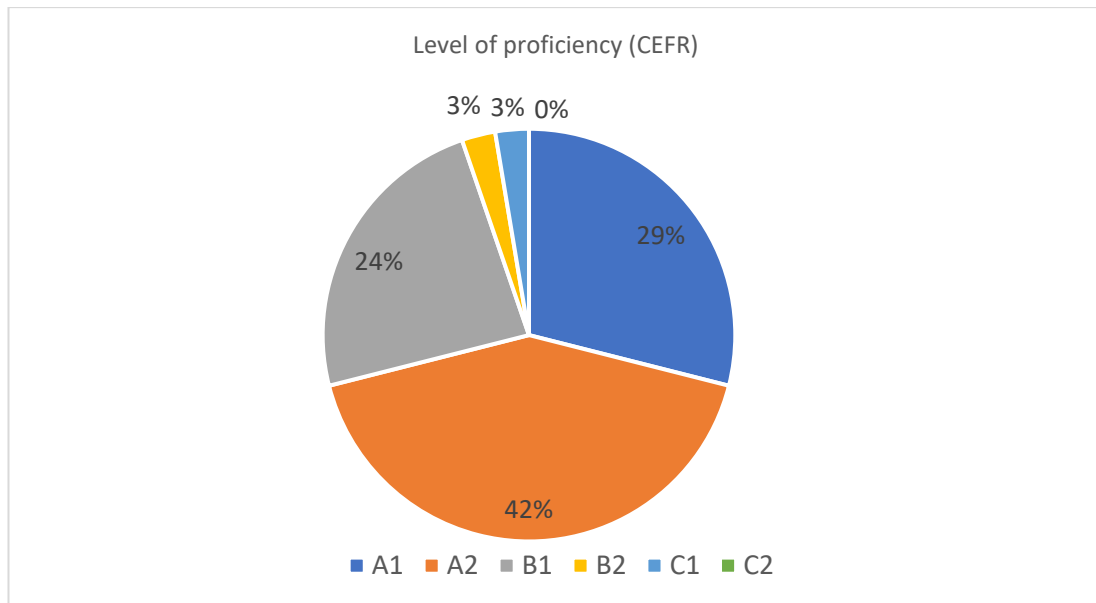


Figure 2. Level of proficiency

4.2. Confidence in TEYL

In response to the question regarding the sufficiency of their English proficiency level for teaching English in primary schools, participants had mixed opinions. According to the results, relatively fewer than half of the participants strongly argued or argued that they are proficient enough for TEYL (45%), while 29% disagreed or strongly disagreed with this statement. Considering the English level mentioned in the previous section (A1-A2: 71%), one could argue that the number of participants viewing themselves as proficient for TEYL raises a number of questions about the minimum/ideal English level for TEYL. Moreover, almost one-fourth were not sure about the sufficiency of their English level for TEYL. Probably the most striking point regarding these results is that a great majority of participants did not have opinions at two extreme ends (strongly agree: 11% and strongly disagree: 8%) but responded more mildly by agreeing, disagreeing, or being indecisive. An overview of the figures is shown in Figure 3 below.

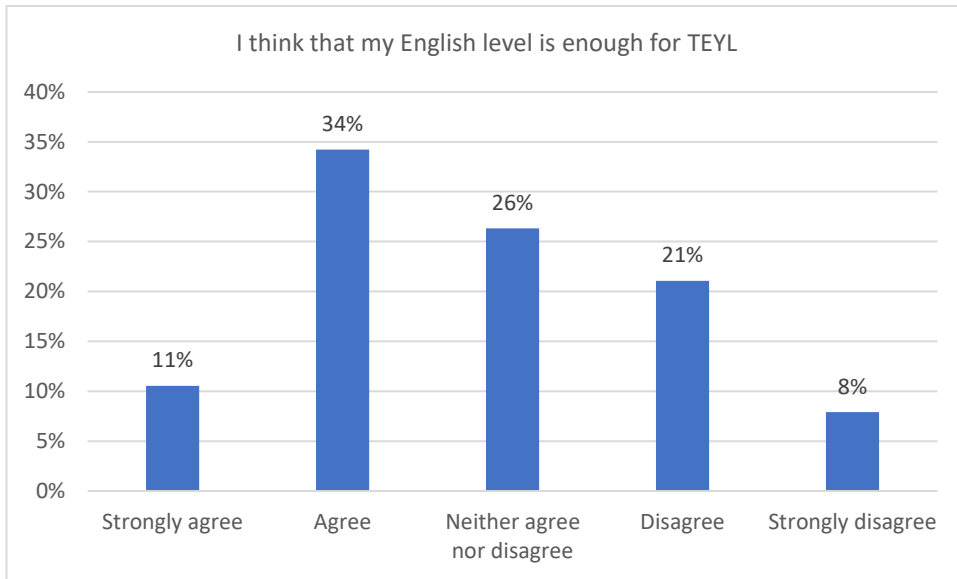


Figure 3. *Sufficiency of English level for TEYL*

The results show that the mixed figures in the sufficiency of English level are more coherent in terms of confidence in TEYL. As shown in Figure 4 below, 63% of the participants had confidence in TEYL to varying degrees, while only 5% were unconfident. Approximately one-third were not sure or did not want to answer this question.

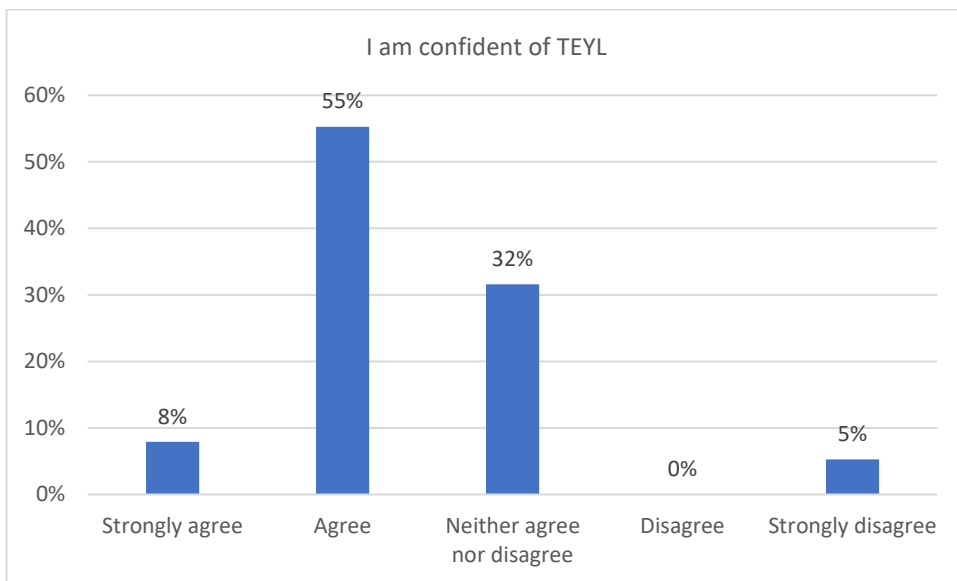


Figure 4. *Participants' confidence in TEYL*

A possible explanation for the high rate of answers for neither agree nor disagree could be provided using some participants' responses in the interviews.

In case of a lack of professional English teachers, I can teach English, but I do not think that I am as much equipped and knowledgeable as them. Therefore, it would be much better for children to learn from subject teachers.

It could be understood from the above quote that TEYL is not a desirable option for the participant who states that it is manageable for them in schools that do not have professional English

teachers. This idea was shared by many other participants who held positive opinions about TEYL by classroom teachers only if they were required to. Otherwise, the dominant idea was that professional English teachers were best placed to teach English to children.

4.3. Effectiveness of the Foreign Language Teaching in Primary Schools Course

Participants were also asked about the effectiveness of the course, and they all stated a favourable opinion about it. Although they were mostly unwilling to teach English to children, they either strongly agreed (69%) or agreed (31%) with the effectiveness of the course. In other words, the course was beneficial to all participants to varying degrees (Figure 5).

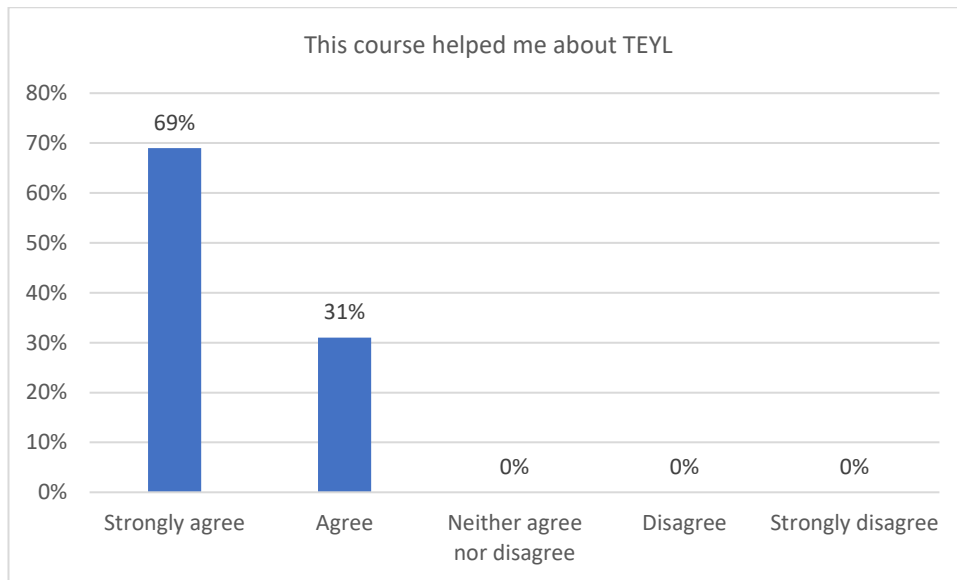


Figure 5. Effectiveness of the Foreign Language Teaching in Primary Schools Course

The interviews provided participants with an opportunity to elaborate on their responses regarding in what ways the course helped them improve. One participant stated that the course was useful in terms of gaining knowledge on age-appropriate materials.

I have seen a number of materials and visual examples about teaching English to children and this has helped me a lot.

In line with this, another participant highlighted the role of microteaching in terms of broadening their horizon and giving new ideas to teach other topics.

I now have extensive knowledge of what to do in an English class and how to do it. What we have done in the activities so far has helped me build on previous activities and design new ones.

A much more detailed response was given by another participant who pointed out planning enjoyable activities that would lead children to develop positive attitudes towards English.

This course helped me learn how to teach English to children, what methods and techniques to use, what to do in order not to bore children, and how to behave to manage effective teaching and learning. I believe I will be able to put this knowledge into practice effectively.

In line with the results presented so far, findings indicate that the course helped participants learn to teach specific language skills. More than half of the participants strongly agreed or agreed that

they could successfully teach vocabulary to children (86%). This proportion relatively decreased depending on different skills, including writing (76%), listening (72%), speaking (66%), and reading (59%). This difference could stem from the way of teaching vocabulary, which is regarded as a common practice considering the young age and language level of children. Regarding the level of knowledge on teaching techniques for TEYL, the findings indicate mixed results. As shown in Figure 6 below, a great majority of participants (83%) stated that they have a certain level of knowledge on how to teach English, while only 3% stated that they did not know any teaching methods. 14% of them were not sure or did not state any specific opinion about this.

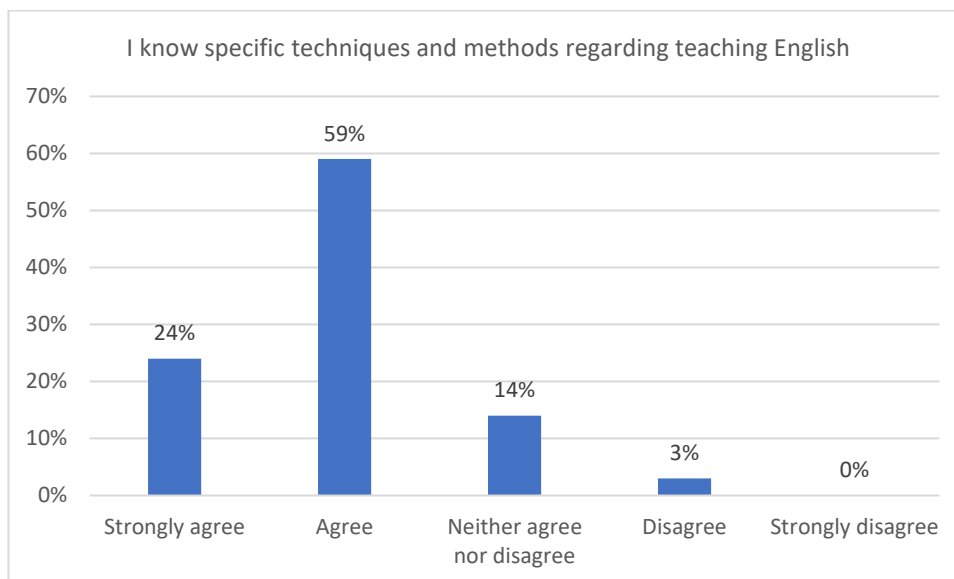


Figure 6. Knowledge of teaching techniques

Discussion, Conclusion, and Implications

This study aimed to investigate pre-service classroom teachers' beliefs about and confidence in TEYL as well as the effectiveness of the Foreign Language Teaching in Primary Schools course that was designed to prepare them to teach English. The findings revealed that a great majority of participants were in favour of English classes being taught by professional teachers rather than classroom teachers. The main reason for this finding could be the low English proficiency level of participants who were mostly in A1 or A2, and this could be regarded as insufficient for effective language teaching (Young et al., 2014). A similar finding was also found in Butler (2004) which revealed that classroom teachers in Korea, Taiwan, and Japan perceived their proficiency level as lower than the minimum level they thought necessary for TEYL. Although teachers do not have to possess a native-like proficiency (Nunan, 2003), they are supposed to have a certain level of English that could allow them to teach English effectively and become role model for students (Richards, 2017). In this regard, participants' English proficiency level could be argued to be problematic and needs to be taken seriously before they are allowed to teach English in primary schools. Otherwise, as Butler (2004) argues, it is highly likely that it will adversely affect several aspects of teaching English such as confidence, pedagogical abilities, lesson content, motivation of students, and level of students' achievement in English.

Despite the existing body of literature that argues the necessity of a certain level of proficiency for TEYL (e.g., Chodijah, 2008; Emery, 2012; Enever et al., 2009; Wang, 2009), findings showed that a relatively high number of participants believed that their proficiency level was sufficient to teach English. This finding could be interpreted as that teachers believed that they did not need to have a high level of English for participants. It was quite in line with the level of their confidence in English.

Approximately two-thirds of participants were confident enough to teach English. It could be argued that participants' views are controversial considering the counterarguments existing in the literature (Emery, 2012; Murdoch, 1994; Wang, 2009). According to Murdoch (1994), professional confidence correlates with proficiency level; however, the findings of this study do not support this view. It could be due to participants' lack of knowledge about the minimum required language level to teach English to children effectively. The effectiveness of the course probably played some role in building their confidence at this point. Alternatively, they might believe that TEYL is manageable for them, as the contents are designed for beginner-level children and hence simple. If this is the case, it is against Richards's (2017) argument of the necessity of appropriate qualifications to teach English. It is also closely related to Cameron's (2001) argument about the presence of misconception which suggests that a high level of English proficiency is not needed to teach English to children.

As for the effectiveness of the Foreign Language Teaching in Primary Schools course, the findings showed that all participants found it useful for their future teaching, particularly in terms of providing materials and visuals, age-appropriate activities, presenting teaching methods and techniques, giving information about practical implications along with theoretical aspects, and so on. It seems that the contents of the course and how it was delivered were satisfying for participants to get prepared for TEYL. However, considering the important characteristics of TEYL in terms of language use and content knowledge (Cameron, 2001; Garton & Tekin, 2022; Pinter, 2017), it would be too optimistic to view this course as sufficient to efficiently prepare classroom teachers for TEYL. Instead, it could be regarded as basic training that is also implemented in many countries (Cameron, 2001; Emery, 2012; Enever et al., 2009). In order to maintain excellence in TEYL, it is necessary to go beyond this and provide more comprehensive training for those who intend to teach English at the primary level.

This study investigated pre-service teachers' views about TEYL and the Foreign Language Teaching in Primary Schools course that is offered in classroom teacher training programmes. Since Foreign Language Teaching in Primary Schools is a recently initiated course in higher education, this study is a novel, examining pre-service teachers who first took this course. However, this study was carried out only with pre-service classroom teachers in one context and hence it cannot be generalised to other settings. For this reason, future research is invited to examine this issue from various aspects and stakeholders such as children, school principals, in-service classroom teachers, and professional English teachers working in primary schools.

5.1. Implications

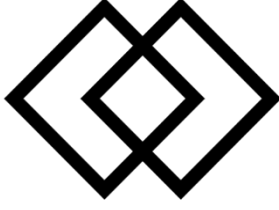
Considering the findings discussed so far, several pedagogical implications regarding teaching English to children could be drawn. First, in line with participants' beliefs, professional English teachers are best placed to teach English in primary schools. Unlike pre-service classroom teachers who only take one course related to teaching English, they are specifically trained to teach English over the course of a four-year bachelor's degree period. In this regard, it would be more sensible to employ a sufficient number of English teachers in primary schools to achieve an effective teaching and learning environment.

If it is practically unlikely, pre-service teachers should be provided with English courses so that they can improve their language proficiency level. This should be carried out prior to taking the Foreign Language Teaching in Primary Schools course for them to have a certain level of readiness. In this way, they could have a higher confidence level. As Butler (2004) suggests, this could be achieved with a serious systematic needs analysis to determine what they need and what to offer in terms of language skills.

References

- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*, 12(2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/09658410308667068>
- Brown, J. (2014). *Mixed methods research for TESOL*. Edinburgh University.
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38(2), 245-278. <https://doi.org/10.2307/3588380>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University.
- Chodiah, I. (2008, January 3-6). *English in primary school: Gem in the mud. Paper presented at the Bangalore conference* [Conference presentation]. The way forward: Learning from international experience of TEYL, Bangalore, India.
- Choi, J., Kushner, K. E., Mill, J., & Lai, D. W. (2012). Understanding the language, the culture, and the experience: translation in cross-cultural research, *International Journal of Qualitative Methods*, 11(5), 652-665.
- Council of Higher Education [CHE] (2021). *Classroom teaching undergraduate syllabus*. Retrieved May 10, 2023, from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *National Institutes of Health*, 541-545.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford University.
- Emery, H. (2012). A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. *ELT Research Papers*, 1-32.
- Enever, J., Moon, J., & Raman, U. (2009). *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Garnet Education.
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers*. Oxford University.
- Garton, S., & Tekin, S. (2022). Teaching English to young learners. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of practical second language teaching and learning* (pp. 83-96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106609-7>
- Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. *British Council ELT Research Papers*, 11(1), 1-24.

- Kirkgoz, Y., Celik, S., & Arikan, A. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1199–1212.
- Moon, J. (2005). *Children learning English*. MacMillan.
- Murdoch G. (1994). Language development in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48(3), 253–259. <https://doi.org/10.1093/elt/48.3.253>
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589–613. <https://doi.org/10.2307/3588214>
- Papp, S. (2011). *Impact of assessment on the teaching and learning of young learners of English: Results of a large scale survey on YL assessment*. University of Cambridge ESOL Examinations.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University.
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30. <https://doi.org/10.1177/0033688217690059>
- Ritchie, J., Spencer, L., & O'Connor, W. (2003). Carrying out qualitative analysis. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 219-262). Sage.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Sage.
- Songbatumis, A. M. (2017). Challenges in teaching English faced by English teachers at MTsN Taliwang, Indonesia. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2(2), 54-67.
- Talmy, S., & Richards, K. (2011). Theorizing qualitative research interviews in applied linguistics. *Applied linguistics*, 32(1), 1-5. <https://doi.org/10.1093/applin/amq045>
- Tekin, S., & Garton, S. (2020). L1 in the primary English classroom: How much, when, how and why? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(3), 77-97. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2020.120935>
- Wang, Q. (2009). Primary English in China: Policy, curriculum and implementation. In M. Nikolov (Ed.) *Contextualizing the age factor: Issues in early foreign language learning* (pp. 277-310). Mouton de Gruyter.
- Young, J. W., Freeman, D., Hauck, M. C., Garcia Gomez, P., & Papageorgiou, S. (2014). A Design framework for the ELTeach program assessments. *ETS Research Report Series*, 2, 1-29. <https://doi.org/10.1002/ets2.12036>



**THE MEDIATORY ROLE OF SELF-ESTEEM IN THE EFFECT OF LEARNED
HELPLESSNESS ON FUTURE ANXIETY: A RESEARCH ON FACULTY OF HEALTH
SCIENCES STUDENTS¹**

Sevda DEMİR*

Abstract

The aim of this study was to determine the mediator role of self-esteem in the effect of learned helplessness on future anxiety. In addition, it was aimed to examine whether the mentioned variables varied according to the demographic characteristics of the participants. The sample group of the research consisted of students of the faculty of health sciences of a public university in the 2022-2023 academic year (n=287). This study was designed as a causal screening research, one of the quantitative research methods. The data were collected using the Learned Helplessness Scale, Future Anxiety Scale and Rosenberg's Self-Esteem Scale. The descriptive and cross-sectional data were analyzed using the SPSS 22 program. Independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Post Hoc Tukey test were used in the evaluation of learned helplessness, future anxiety and self-esteem according to demographic characteristics, and in determining the difference between groups. Hayes' Process Macro (Model 4) and bootstrap (5000 bootstrap samples) were used in the mediator variable model. According to the results of the mediation test analysis; when the direct effects were examined, it was found that learned helplessness had a significant and negative effect on self-esteem ($\beta = -.543$), and a significant and positive effect on future anxiety ($\beta = .347$). When the indirect effects were examined by including self-esteem in the model, the indirect effect of learned helplessness on future anxiety ($\beta = .170$) was determined to be significant and positive.

Keywords: Learned helplessness, Future anxiety, Self-esteem.

**Öğrenilmiş Çaresizliğin Gelecek Kaygısı Üzerindeki Etkisinde Benlik Saygısının Aracı Rolü: Sağlık Bilimleri
Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma**

Öz

Bu çalışmanın amacı öğrenilmiş çaresizliğin gelecek kaygısı üzerindeki etkisinde benlik saygısının aracı rolünü belirlemektir. Ek olarak söz konusu değişkenlerin katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin sağlık bilimleri fakültesi öğrencileri (n=287) oluşturmaktadır. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan nedensel tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri Öğrenilmiş Çaresizlik, Gelecek Kaygısı ve Rosenberg Benlik Saygısı ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Tanımlayıcı ve kesitsel olarak tasarlanan veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik, gelecek kaygısı ve benlik saygısının demografik özelliklere göre değerlendirilmesinde bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplararası farklılığı belirlemede Pos Hoc Tukey testi tercih edilmiştir. Aracı değişken modelinde Hayes'in Process Macro (Model 4) ve bootstrap (5000 bootstrap samples) kullanılmıştır. Aracılık testi analizi sonucuna göre; doğrudan etkiler incelendiğinde öğrenilmiş çaresizliğin benlik saygısı üzerinde anlamlı ve negatif yönlü bir etkisinin olduğu ($\beta = -.543$), gelecek kaygısı üzerinde ise anlamlı ve pozitif yönlü ($\beta = .347$) bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Dolaylı etkiler incelendiğinde; benlik saygısının modele dâhil edilmesiyle, öğrenilmiş çaresizliğin gelecek kaygısı üzerindeki dolaylı etkisi ($\beta = .170$) anlamlı ve pozitif yönlü olarak tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenilmiş çaresizlik, Gelecek kaygısı, Benlik saygısı.

¹ A part of this study was presented as an oral presentation at the 9th International Erciyes Scientific Research Congress held in Kayseri on 17-18 July 2023.

* Asst. Prof. Dr. Sevda DEMİR, Osmaniye Korkut Ata University, Faculty of Health Sciences, Department of Health Management, sevdademir@osmaniye.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1172-973X>

1. Introduction

The learning process begins at a very early stage of life for individuals. Failure is a possible situation throughout this process. However, for most individuals, the failure(s) that may occur are perceived as a negative outcome that undermines the learning process. These negative experiences lead them to learned helplessness in the face of events they cannot control. It also adversely affects their expectations for the future. They, thus, remain passive in the face of events that they think cannot change the outcome. Although some of the research on learned helplessness is associated with “aging”, which is considered a worldwide problem (Wen et al., 2020), studies conducted on students who are trying to build their future and putting effort for it, also occupy an important place in the literature (Barutçu & Çöllü, 2020; Hsu, 2011; Keskin, 2019; Valas, 2001).

The concept of learned helplessness, which was determined as the independent variable of our research, was introduced to the literature for the first time as a result of the experiment conducted by Martin Seligman and Steven Maier at the University of Pennsylvania in the 1960s (Seligman & Maier, 1967). Another well-known experiment related to learned helplessness is “*The Five Monkeys Experiment*” conducted by Gordon R. Stephenson in 1967. The first experiment in which learned helplessness was tested on humans was conducted by a team led by Donald Hiroto in 1974. A two-stage experiment was performed on 15 individuals divided into the *escape group*, *no-escape group* and *control group*. In the experiment, it was aimed to measure the reaction that people would give if they were exposed to severe noise. As a result of the experiment, it was found that all subjects in the escape group and the control group found a way to get rid of the noise in a short period, while those in the no-escape group made much less effort and accepted the state of helplessness they were in (Hiroto, 1974). The experiments that have been conducted on learned helplessness have generally revealed two results. Firstly, when living beings are unable to change the outcome of the situation that they encounter and cannot control, they accept helplessness and reflect it to the general. Secondly, living beings do not show any reaction after learning helplessness, even if there is an opportunity to change the current situation (Tutar, 2007).

When the definitions were examined, Hall et al. defined the concept of learned helplessness as a psychological state in which individuals begin to believe that they are deprived of control over a negative situation, that their efforts are pointless and that they are helpless (Hall et al., 2008). Firmin et al. have expressed learned helplessness as a situation that occurs when individuals cannot control failure in any attempt, causing them to exhibit a tendency to give up easily in their next attempts and to fail even in simple tasks (Firmin et al., 2004). Au et al., on the other hand, describe learned helplessness as hopelessness behaviors that include low academic achievement, maladaptive passivity, decreased perseverance and deteriorating academic performance (Au et al., 2010). Many reasons have been suggested for the occurrence of learned helplessness behavior. Marks, for instance, listed the reasons for learned helplessness, which can be seen in all living beings, as lack of initiation, the thought of failure to succeed, motivational deficiency and uncontrollability (Marks, 1998). The reasons for learned helplessness set forth by Marks are associated with individuals themselves. In addition to the individual reasons that push people to learned helplessness behavior, the influence of the environment should not be ignored. Peterson and Seligman stated that learned helplessness is caused by external factors as well as individual ones, and that such unresponsive behavior, which is seriously problematic, is essentially a passive form of resistance to change (Peterson & Seligman, 1987). Similarly, Valas argues that helplessness is not innate; *yet is learned through a chain of assumed events such as objective contingency, perceived past and current improbability, attribution for past and current improbability, and expectation of future improbability* (Valas, 2001). In a society that welcomes innovations and in which efforts are made to change the current conditions, individuals are not expected to exhibit learned

helplessness behavior, while it is the opposite in a society that is conservative and where the current conditions are accepted (Aktan & Yay, 2016). Butkowsky and Willows listed the symptoms of learned helplessness as “*not asking for help, frustration, giving up, lack of effort, lack of self-confidence, passivity, poor motivation and procrastination behavior*” (Butkowsky & Willows, 1980). Abramson et al., who have conducted important studies on the elimination of learned helplessness, have emphasized the importance of change in order to eliminate learned helplessness behavior in individuals (Abramson et al., 1978). In summary, when living beings believe that their behavior has no effect on the outcome of an event or situation, they show a learned helplessness reaction (Norman, 1988; Schueller & Seligman, 2008). In some cases, such reactions may cause anxiety, depression, or both. Particularly during childhood, when individuals feel that they do not have control over the past events they have experienced, they think that forthcoming events will be uncontrollable, and may remain passive (Hammack et al., 2012). In the literature, the concept of learned helplessness is examined with variables such as irrational beliefs (Ulusoy & Duy, 2013), motivation (Barutçu & Çöllü, 2020; Ghasemi, 2021), career planning (Gönül & Demir, 2020), passive resistance to change (Aktan & Yay, 2016), learned prevalence (Teodorescu & Erev, 2014), low academic self-confidence (Firmin et al., 2004), perceived restriction (Wen et al., 2020), and depression and psychological resilience (Trindade et al., 2020).

Future anxiety, one of the variables of our research topic, is considered to have a close relationship with learned helplessness. In the Dictionary of the Turkish Language Institution, *anxiety* is defined as “*a feeling of tension that usually arises with the thought that something bad is going to happen and the cause of which is unknown*” (TDK, 2023). Anxiety is a natural part of life since all individuals suffer from the cognitive emotion (anxiety) in question in various challenging situations they face. In this case, it is considered as a natural reaction since it creates a motive for individuals to take appropriate behavioral measures to face their current situation (Al-Momani & Naeem, 2013). Future anxiety is defined as a structure that includes both cognitive and emotional processes in which negative processes exceed positive ones and the fear that future threats are stronger than hope settles (Zaleski, 1996). Price defined future anxiety as a negative and worrying reflection of the perceived future, including anxiety, uncertainty, fear and hopelessness against negative changes and uncontrollability of future consequences (Price, 2009). Future anxiety is caused by irrational thoughts and conceptions that may cause the individual to misinterpret the facts, situations and events that are happening around them. This situation can create a state of fear and a constant stream of anxiety that causes them to lose control over their emotions, and real and rational thoughts (Jabr, 2012). If the anxiety is at a controllable level, it can have positive outcomes for the individual and allows them to use this energy to convert it into high performance by generating energy for taking action. However, if the current level of anxiety has reached an uncontrollable level, that is, it is interpreted as a chronic feeling of constant anxiety (Bartikowski et al., 2019), which prevents the individual from using their energy efficiently and paying their attention to their work (Yiğit et al., 2011), and may be associated with behavioral disorders in the later stages (Al-Momani & Naeem, 2013). In the literature, future anxiety is examined in combination of the factors such as psychological stability (Dursun & Özkan, 2019), post-traumatic stress (Al-Adl, 2021), life satisfaction (Turaç & Bayın Donar, 2017), exam anxiety (Oral Kara et al., 2020; Karakaş, 2013), occupational anxiety (Nazlı & Aktaş, 2018), job insecurity (Tellioglu, 2021), entrepreneurial behavior tendency (Yemenici et al., 2023), self-esteem (Al Jindi & Desouki, 2017) and hopelessness and intolerance to uncertainty (Bozkur et al., 2020).

Self-esteem is another variable of the research. Rosenberg defined the concept of self-esteem as “*the totality of an individual's thoughts and feelings about themselves*” and stated that evaluating a person's self-esteem as low means that they do not respect themselves, consider themselves worthless and inadequate (Rosenberg, 1979). Self-esteem is considered one of the basic elements that make individuals feel better psychologically (Crocker & Park, 2004), and it is defined as the state of

acceptance of self and satisfaction with it in an existential sense as a result of the individual's evaluation towards themselves (Eriş & İkiz, 2013). There are various parameters that affect whether an individual has low or high self-esteem. It has also been revealed as a result of the research that many issues such as the family environment, parental attitudes and behaviors (Gençtan, 1990), social environment such as school and friends, the fact that the marriage between parents ended in divorce or continued in conflict, physical appearance and health status, school achievement, the relationship between the actual self and the ideal self, gender, the socio-economic status of the family, the number of siblings or birth order, educational and occupational status, and social factors, etc. affect self-esteem (Kımtır, 2012).

Low or high self-esteem is reflected in the individual's behavior. People with high self-esteem have a desire to protect and strengthen their place in society and their level of respect (Burger, 2016). They also have more ambition and perseverance towards achievement. It is known that individuals with high self-esteem are emotionally more robust, difficult to convince, have a more positive outlook on life and have a more holistic self-concept (Hogg & Vaughan, 2007). They also have the motivation to gather strength as soon as they face any failure and pick up where they left off. In general, they accept it when they make mistakes and do not prefer to blame others for their own mistakes (Yavuzer, 2000). However, individuals with low self-esteem do not want to stand out too much in society since they act with a sense of self-protection and are afraid of being despised and humiliated in front of their social circles (Burger, 2016). Low self-esteem is seen as a major obstacle for individuals to overcome the problems they face (Yıldız, 2012). According to the literature, the concept of self-esteem is examined with variables such as subjective well-being (Akduman & Karahan, 2022), depression and anxiety (Özcan et al., 2013; Kıvrak & Altın, 2019), academic failure (Au et al., 2010), moral commitment and self-esteem (Clucas, 2020), risk (Baderin & Barnes, 2020), social media addiction (Yüksel Şahin & Öztoprak, 2019), self-efficacy (Yıldırım & Atilla, 2020), social appearance anxiety (Korkmaz & Uslu, 2020), and social support (Koç & Arslan, 2019).

In this study, the effect of university students' perceived learned helplessness on forthcoming concerns and the mediating role of self-esteem levels on this effect were examined. In addition, it was examined whether there was a significant difference between the variables and demographic factors. In the field literature, there have been studies in which these variables have been addressed with different variables. However, the fact that there is no study examining three variables together and determining the mediating role of self-esteem reveals the originality of the current research, and it is theoretically considered to contribute to the literature.

2. Inter-Conceptual Relations and Research Hypotheses

Attribution theory, which is an important theory of social psychology, was introduced to the literature by Fritz Heider (1920). According to the theory, individuals examine the past (internal and external) reasons to determine the behavior of themselves and others (Weiner, 2010). The theory predicts that if an individual encounters a negative event, they attribute their helplessness to a cause. When faced with a negative situation, the individual may associate it with a lack of ability, lack of effort, the task being too difficult, or bad luck (Luse & Burkman, 2022). People who have learned helplessness show passive resistance in the face of change. This situation, as stated above, can be associated with both individuals themselves and their environment. In order for an individual to eliminate learned helplessness, it is necessary to form a belief in change and feel that they are able to achieve change. On the other hand, individuals' lack of clear goals for life and their failure to set goals cause future anxiety (Heisel & Flett, 2004). Future anxiety is one of the behavioral variables that affect an individual's behavior, a sign of their humanity and existence, a fact of life, a dynamic aspect of character building and one of the behavioral variables. The most important causes of future anxiety are listed as the stresses of political, economic and social life, negative self-perception, fear, pessimism and feelings of

insecurity, inability to adapt and make decisions, and alienation (Al-Jindi & Desouki, 2017). Self-esteem plays an important role at many points from individuals' emotional states to their adaptation to general life difficulties and their struggle against lifelong stress (Lazarević et al., 2017). High self-esteem means that one's opinions and attitudes about themselves are strong and positive, while having a low self indicates that a person perceives themselves with negative characteristics and being in acceptance (Campbell & Lavalley, 1993). Today, not every individual reacts in the same way to similar experiences. Some individuals are more likely to experience learned helplessness in the face of uncontrollable events, often caused by biological and psychological factors. Children, for instance, raised by desperate parents are more likely to experience learned helplessness (Cherry, 2023).

This study was conducted on the faculty of health sciences students. For reasons such as both the increase in the number of universities and the inability to find a place in the market due to the professional equivalent of the departments (placement, etc.), students continue to be concerned about the future, even if they get into the university. Bandura (1994) states that the feeling of helplessness can play a negative role in influencing the lifelong learning tendencies of students. Jarvis (2006), on the other hand, emphasizes that experiences affect an individual's ability to learn throughout life, and negative experiences, in particular, reduce learning opportunities in the later stages of life. It is known that the feeling of helplessness, which leads to deterioration in psychological harmony in the following processes, is caused by repeated academic failures (Valas, 2001). Hsu (2011) states that students who experience learned helplessness do not have the confidence to control their learning processes after failure and giving up, which explains the lack of motivation, and learned helplessness stems from this. In another research, it is concluded that if the learned helplessness behavior is neglected, the students who experience learned helplessness influence others and lead them to similar behaviors. Au, Watkins and Hattie (2010) state that if students are faced with long-term academic failures, they may face consequences such as low self-esteem, ineffective use of learning strategies and deteriorating performance. Tough competition, increasing needs and changing expectations make the healthcare sector even more important every day. Healthcare organizations must have high-performing employees in order to overcome these challenges and provide high-quality healthcare services. In order for future health professional candidates to be able to provide quality health services, their individual well-being must first be achieved and assured. The faculty of health sciences, where the future midwives, nurses, dietitians, health managers and social workers are trained, has been considered a suitable population for the study of relevant variables.

It is of great importance both for the individual and for the society in which the individual lives to maintain a healthy level of self-esteem in this helplessness and anxiety, and not to be overly worried about their future while trying to build it with the guidance of their family and their environment during childhood, and voluntarily in later life, not to get caught up in the feeling of helplessness learned in every failure they experience, and to keep their self-esteem at a healthy level. Due to the contradictions experienced both between individuals and between countries, armed conflicts, political and economic problems, pressures and lack of career opportunities of students graduating from university, the current era is described as the “*age of anxiety*” (Al-Jindi & Desouki, 2017). Therefore, it is considered that university students, in particular, experience greater anxiety in this era.

In this study, the concepts of learned helplessness seen in all living beings, future anxiety seen only in humans, and self-esteem were examined. Theoretically, this study is expected to contribute to the literature in terms of determining the reflection of learned helplessness perceived by university students on their future anxiety and the mediating role of self-esteem. In addition, the outputs are expected to help educators and other researchers (psychology, sociology, behavioral fields, etc.) and shed light on new research on this subject. In addition, it was aimed to determine whether there is a significant

difference between the demographic variables with learned helplessness, future anxiety and self-esteem in order to contribute to the literature. The research hypotheses were presented.

H₁: The perception of learned helplessness has a significant effect on self-esteem.

H₂: The perception of learned helplessness has a significant effect on future anxiety.

H₃: Self-esteem has a significant effect on future anxiety.

H₄: There is a mediating role of self-esteem in the effect of perceived learned helplessness on future anxiety.

H₅: The participants' perceptions of learned helplessness vary according to demographic variables.

H₆: The perception levels of future anxiety of the participants vary according to demographic variables.

H₇: The self-esteem perceptions of the participants vary according to demographic variables.

3. Methodology

This study was designed as a causal screening research, one of the quantitative research methods. Causal screening research is research conducted without any pressure or intervention on individuals to determine the causes of an emerging situation (Büyüköztürk et al., 2023). In this type of research design, the researcher generally attempts to examine antecedent variables that predict a dependent variable, possible successors (consequences) of a variable, or both. Additionally, mediator and moderator effects between two variables can also be investigated (Gürbüz & Şahin, 2018). This research was planned as a cross-sectional type of study. The research model (Figure 1) were presented.

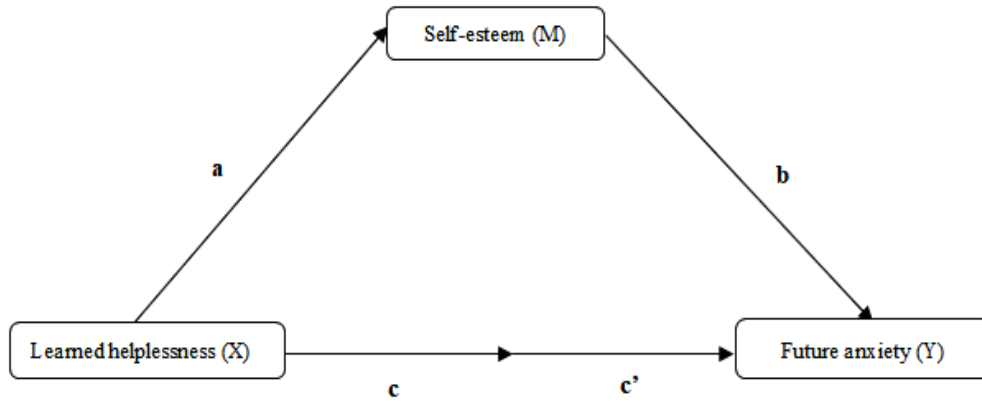


Figure 1. *The Research model*

3.1. The Research Population and Sample

The universe of the research consists of faculty of health sciences students at a public university. Out of 1060 students in the research universe, 287 students were included in the study. In the sample selection, the purposeful sampling method was used, in which participants who had certain characteristics that the researcher thought was suitable for the research problem based on their own personal observations were selected (Gürbüz & Şahin, 2018). The socio-demographic characteristics of the students were shown in Table 1.

Table 1. Socio-demographic characteristics of the students (N:287)

Socio-demographic variables		N	%	Socio-demographic variables		N	%
Gender	Female	246	85,7	Income Level	Low	33	11,5
	Male	41	14,3		Middle	197	68,6
Age	18-22	257	89,5	Longest place of residence	High	57	19,9
	23 and above	30	10,5		Metropolis	14	4,9
Department	Nutrition and Dietetics	54	18,8	City	194	67,6	
	Midwifery	76	26,5	Town	31	10,8	
	Nursing	73	25,4	Village	48	16,7	
	Health Management	63	22				
	Social Service	21	7,3				

It was found that 85.7% of the students were female, 89.5% were aged between 18-22, 26.5% were midwifery students, 36.9% were freshmen, 68.6% had middle-level income, while the longest place of residence of 67.6% was city (Table 1).

3.2. Research Process

The data related to the research were collected from the students of the faculty of health sciences of a public university in the 2022-2023 academic year. The online questionnaire form was sent via WhatsApp in December 2022 to all students who actively attended classes, and they were asked to fill out the relevant form. Taking into account the confidence level of the research and acceptable error rates, feedback was obtained from 287 participants within the 95% confidence interval with an acceptable margin of error of 5%. Since all of the surveys that were responded were scientifically usable, they were included in the analysis of the study.

3.3. Data Collection Tool

The questionnaire used in the research consisted of four parts. In the first part, the scale containing expressions related to the level of learned helplessness was included, while the second part included the scale containing expressions related to the level of self-esteem, the third part included the scale containing expressions related to the perception of future anxiety, and finally, the fourth part, included the expressions related to determining the demographic characteristics of the participants.

The Learned Helplessness Scale: In the research, the Hopelessness, Helplessness, and Haplessness Scale developed by Lester (1998), which was adapted to Turkish by Gençöz et al. (2006), was used to determine the participants' perception of learned helplessness. The scale consisted of a total of 30 items. Among them, 10 items measured hopelessness, 10 items measured helplessness and 10 items measured haplessness. In the study, a 6-item Likert-type (1- strongly disagree, 6-strongly agree) helplessness scale consisting of 10 items in one dimension was used to determine the participants' learned helplessness levels. In the validity and reliability study conducted by Gençöz et al. (2006), Cronbach's Alpha value was found to be 0.81. In this study, Cronbach's Alpha value was 0.75 (Table 3).

The Future Anxiety Scale: In the research, the Future Anxiety Scale developed by Geylani and Çiriş Yıldız (2022) was used to determine the perceived level of future anxiety of the participants. This two-dimensional (*Future Fear* and *Despair of the Future*) scale is rated on a 5-point Likert type chart (1- Never, 5-Always) consisting of 19 items. In the validity and reliability study conducted by Geylani and Çiriş Yıldız (2022), Cronbach's Alpha value was found to be 0.91. In this study, Cronbach's Alpha value was 0.88 (Table 3).

The Self-Esteem Scale: In the research, the Rosenberg's Self-Esteem Scale, developed by Rosenberg (1965) and adapted to Turkish by Çuhadaroğlu (1986), was used to measure the participants' level of self-esteem. The first subscale, consisting of the first 10 items of the self-assessment scale of 63 multiple choice questions and 12 subcategories, developed by Rosenberg was used to measure self-esteem in accordance with the purpose of the research. In the validity and reliability study conducted by Çuhadaroğlu (1986), Cronbach's Alpha value was found to be 0.81. The scale consisted of 4 Likert response (Very true, true, false, very false). In this study, Cronbach's Alpha value was 0.82 (Table 3).

In the last part of the research, a 6-question personal information form was used to determine gender, age, department, grade, income level and the longest place of residency.

3.4. Analysis of the Data

In this study, the data obtained from 287 students were analyzed using IBM SPSS Statistics 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) package program. In determining the analysis methods to be used, it was taken into account whether the scale variables showed a normal distribution. It was found that learned helplessness, future anxiety and self-esteem were between (-1.5) and (+1.5) of Skewness and Kurtosis values. The fact that the Skewness and Kurtosis values of the related variables are between (-1.5) and (+1.5) indicates conformity to normal distribution (Tabachnick et al., 2019; Table 2). The analysis methods used in the evaluation of the data were descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, maximum frequencies (n) and percentages), while Cronbach's alpha coefficient was used to evaluate the internal consistency of the scales. Independent sample t test and one-way analysis of variance (ANOVA) test were used in the evaluation of learned helplessness, future anxiety and self-esteem according to demographic variables. Pearson's correlation analysis was used to determine the relationships between the scale variables. Hayes' PROCESS macro (Model 4) and bootstrap (5000 bootstrap samples) were used in the mediator variable model (Hayes and Scharkow, 2013). As a result of the mediator variable analysis, the confidence interval was evaluated as 95%, which did not contain zero. Accordingly, it was observed that it had a statistically significant effect set at $p < 0.05$.

3.5. Ethical Considerations

The compliance of the research with ethical principles was evaluated by the Osmaniye Korkut Ata University Scientific Research and Publication Ethics Board and approved by the decision dated 27.10.2022 and numbered 2022/18/9. In addition, the study did not contain any data that would reveal the identities of the participants, and participation was based entirely on a voluntary basis.

4. Findings

4.1. Descriptive Statistics and Correlation between Variables

Pearson's correlation analysis and mean score statistics between learned helplessness, future anxiety and self-esteem were shown in Table 2.

Table 2. Pearson's correlation analysis and mean score statistics between learned helplessness, future anxiety and self-esteem (N:287)

Variables	Min-Max	Avg.	Learned helplessness	Future anxiety	Future fear	Despair of the future	Self-esteem
Learned helplessness	1-6	2,73±0,73	1	,518**	,387**	,397**	-,544**
				,000	,000	,000	,000
Future anxiety	1-5	2,82±0,59	,518**	1	,765**	,747**	-,502**
			,000	,000	,000	,000	,000
Future fear	1-5	3,27±0,80	,387**	,765**	1	,144*	-,355**

			,000	,000	,015	,000
Despair of the future	1-5	2,38±0,77	,397**	,747**	,144*	-,405**
			,000	,000	,015	,000
Self-esteem	1-4	2,96±0,49	-,544**	-,502**	,355**	,405**
			,000	,000	,000	,000
Cronbach's Alpha			,756	,883	,912	,844
Skewness			0,667	0,170	-0,364	0,932
Kurtosis			0,517	0,849	0,337	1,088

**p<0,01 *p<0,05

The mean score of learned helplessness was 2,73±0,73; future anxiety was 2,82±0,59; fear of the future was 3,27±0,80; despair of the future was 2,38±0,77, and self-esteem was 2,96±0,49. It was determined that there was a significant and positive relationship between learned helplessness and future anxiety (r:,518); a significant and negative relationship between learned helplessness and self-esteem (r:,544); a significant and negative relationship between self-esteem and future anxiety (r:,502) (Table 2).

4.2. Testing the Mediating Effect of Self-Esteem

The results of the mediation test analysis conducted to determine the mediation role of self-esteem in the effect of learned helplessness on future anxiety were shown in Table 3. When the direct effects were examined, it was seen that learned helplessness had a significant and negative effect on self-esteem ($\beta = -,543$). Therefore, the Hypothesis₁ “*The perception of learned helplessness has a significant effect on self-esteem.*” was accepted. The R² value indicating the explained variance value of learned helplessness on self-esteem was 295. It was found that self-esteem had a significant and negative effect on future anxiety ($\beta = -,312$), while learned helplessness had a significant and positive effect ($\beta = ,347$). The R² value indicating the explained variance value of learned helplessness and self-esteem on future anxiety was ,337. Therefore, the Hypothesis₂ “*The perception of learned helplessness has a significant effect on future anxiety.*” and the Hypothesis₃ “*Self-esteem has a significant effect on future anxiety.*” were accepted.

Table 3. *The Mediating role of self-esteem on the effect of future anxiety on learned helplessness*

Direct Effect	Non-Standardized Coefficients	Standardized Coefficients (β)	Standard error	Test statistical value	P	R ²	Lower Limit	Upper Limit
SE <--- LH	-,368	-,543	,033	-10,931	,000	,295	-,434	-,302
FA <--- SE	-,375	-,312	,069	-5,435	,000	,337	-,511	-,239
FA <--- LH	,282	,347	,046	6,039	,000		,190	,374
Indirect Effect								
FA <--- LH	,138	,170	,039	3,538	,000		,097	,253
Total Effect								
FA <--- LH	,420	,517	,041	10,214	,000	,268	,339	,502

LH: Learned Helplessness, BS: Self-Esteem, FA: Future Anxiety

When the indirect effects were examined; the indirect effect of learned helplessness on future anxiety ($\beta = ,170$) was significant and positive. It was found that self-esteem had the direct ($\beta = ,347$) and indirect effects when included in the model ($\beta = ,170$). The total effect of learned helplessness on future

anxiety was ($\beta = ,517$) and the explained variance value was $R^2 ,268$. When all the data were taken into consideration, it was determined that self-esteem showed a statistically significant partial mediating role in the effect of learned helplessness on future anxiety (Figure 2; Table 3). Therefore, the Hypothesis₄ “There is a mediating role of self-esteem in the effect of the perceived learned helplessness on future anxiety.” was accepted.

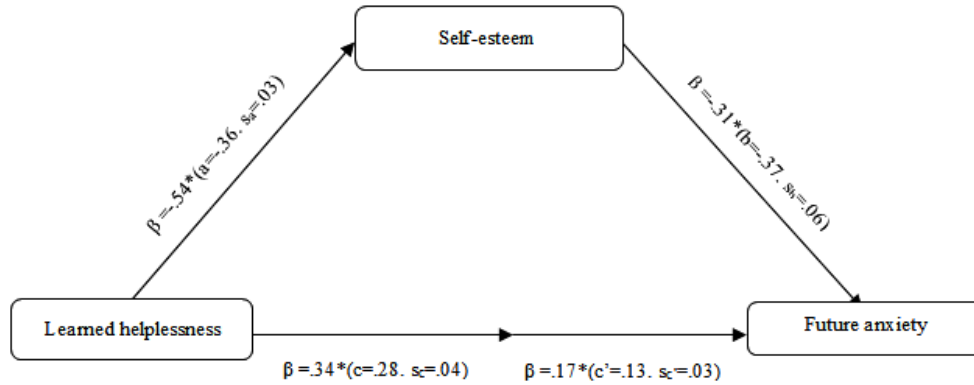


Figure 2. Research model analysis results

4.3. Difference Analysis

The parametric test results between the demographic variables learned helplessness, future anxiety and self-esteem were shown in Table 4.

Table 4. Evaluation of learned helplessness, future anxiety and self-esteem according to demographic variables

	Variables	N	Learned helplessness	Future anxiety	Self-esteem
Gender**	Female	246	2,75±0,72	2,81±0,60	2,95±0,49
	Male	41	2,64±0,77	2,87±0,52	3,02±0,49
	Test value		T: 0,884	T: -0,594	T: -0,834
	P value		P: 0,378	P: 0,553	P: 0,405
Age**	18-22	257	2,74±0,73	2,82±0,59	2,96±0,49
	23 and above	30	2,71±0,74	2,85±0,58	2,97±0,49
	Test value		T: 0,218	T: -0,297	T: -0,103
	P value		P: 0,828	P: 0,766	P: 0,918
Department***	Nutrition and Dietetics	54	2,76±0,75	2,97±0,63	2,99±0,52
	Midwifery	76	2,84±0,78	2,76±0,66	2,97±0,52
	Nursing	73	2,65±0,72	2,76±0,60	2,96±0,51
	Health Management	63	2,62±0,60	2,79±0,44	3,00±0,42
	Social Service	21	2,92±0,82	3,00±0,54	2,74±0,46
	Test value		F:1,414	F:1,753	F:1,156
	P value		P: 0,229	P: 0,138	P: 0,331
Grade***	Freshmen	106	2,82±0,73	2,85±0,70	2,91±0,51
	Sophomore	86	2,77±0,75	2,85±0,57	2,95±0,53
	Junior	65	2,64±0,70	2,76±0,45	3,02±0,39
	Senior	30	2,54±0,69	2,80±0,53	3,02±0,50
	Test value		F:1,599	F:0,394	F:0,775

	<i>P value</i>		<i>P: 0,190</i>	<i>P: 0,758</i>	<i>P: 0,509</i>
Income Level***	Low	33	2,91±0,86	3,01±0,65	2,79±0,59
	Middle	197	2,74±0,70	2,79±0,55	2,96±0,47
	High	57	2,59±0,72	2,82±0,68	3,06±0,49
	<i>Test value</i>		<i>F:2,001</i>	<i>F:2,006</i>	<i>F:3,271</i>
	<i>P value</i>		<i>P: 0,137</i>	<i>P: 0,136</i>	<i>P: 0,039*</i>
	<i>Difference between groups</i>				<i>3>2</i>
The longest place of residence***	Metropolis	14	2,88±0,43	2,71±0,45	3,05±0,55
	City	194	3,07±0,66	2,80±0,62	2,96±0,50
	Town	31	3,32±0,93	3,03±0,64	2,83±0,42
	Village	48	2,82±0,70	2,79±0,43	3,02±0,49
	<i>Test value</i>		<i>F:3,684</i>	<i>F:1,528</i>	<i>F:1,074</i>
	<i>P value</i>		<i>P:0,012*</i>	<i>P: 0,207</i>	<i>P: 0,361</i>
	<i>Difference between groups</i>		<i>3>1,2,4</i>		

*p<0.05; **Independent Sample T Test; ***One-way variance (ANOVA) analysis

It was determined that there was no statistically significant difference between learned helplessness and gender, age, department, grade and income level ($p>0,05$). It was revealed that there was a statistically significant difference between learned helplessness and the longest place of residence ($p:0,012$). In the Post Hoc Tukey Test analysis conducted to determine the difference between the groups; w in the sub-variables of the longest place of residence, the mean score difference between those living in the town and those living in the metropolis, city and village was found to be statistically significant in favor of those living in the city (Table 4). The learned helplessness was significantly higher in those who lived in the city. Therefore, the Hypothesis₅ “*The participants' perceptions of learned helplessness differ according to demographic variables.*” was partially accepted.

There was no statistically significant difference between future anxiety and gender, age, department, grade, income level and longest place of residence ($p>0,05$; Table 4). Therefore, the Hypothesis₆ “*The perceived level of future anxiety of the participants differ according to demographic variables.*” was rejected.

There was no significant difference between self-esteem and gender, age, department, grade and longest place of residence ($p>0,05$). It was found that there was a significant difference between self-esteem and income level of the participants ($p:0,039$). As a result of the Post Hoc Tukey test, in the self-esteem sub-variables, mean score difference between those with a high level of income and those with a low level of income was found to be significant in favor of those with a good mean score difference (Table 4). Self-esteem was significantly higher in those with high income levels. Therefore, the Hypothesis₇ “*The perceived self-esteem levels of the participants differ according to demographic variables.*” was partially accepted.

5. Discussion, Conclusions, and Implications

In this study, it was aimed to determine the mediating role of self-esteem in the effect of perceived learned helplessness on future anxiety. In addition, it was examined whether the perceptions of learned helplessness, future anxiety and self-esteem differed according to the demographic characteristics of the participants.

According to the results of the mediation test analysis performed to test the research hypotheses; when the direct effects were examined, it was found that learned helplessness had a significant and negative effect on self-esteem; self-esteem had a significant and negative effect on future anxiety; learned helplessness had a significant and positive effect on future anxiety. In other words, with the increase of the perceived learned helplessness in individuals, a decrease in self-esteem and an increase in future anxiety are expected. When the indirect effects were examined, it was determined that self-esteem showed a statistically significant partial mediating role in the effect of learned helplessness on future anxiety. One of the measures to be taken to help students manage their anxiety levels correctly is to increase their self-esteem. High self-esteem enables individuals to have a more positive outlook on life, to be respected in the society they are a part of, as well as to be in the desire to empower and strengthen it. Low self-esteem, on the other hand, is seen as a major obstacle for individuals in solving the problems they encounter. According to the findings, it was seen that the participants' perceived learned helplessness scores did not vary according to gender, age, department, grade and income level ($p>0.05$). This finding supports some studies in the literature (Barutçu & Çöllü, 2020; Kaplan, 2019; Keskin, 2019; Tuna, 2018). This finding shows that it is possible to experience learned helplessness regardless of gender, at any age and regardless of financial power, to the extent of the economic, political, technological, etc. opportunities of the society in which the individual lives. As stated at the beginning of the study, learned helplessness is related to the inability to control the outcomes of the situations that individuals are in. On the other hand, it was found that there was a difference between the participants' perceptions of learned helplessness and the longest place of residence, and it was found that the participants who lived in the city had higher learned helplessness scores compared to others. While it is considered that this result is consistent with some previous studies (Gençöz et al., 2006), it differs from those concluding that the longest place of residence does not have an effect on learned helplessness (Barutçu & Çöllü, 2020). In this study, it was revealed that the longest place of residence had an effect on their level of learned helplessness. It is considered that the perceptions of learned helplessness of students who spend their lives mostly in the town are more dominant due to the fact that they have fewer opportunities for observation and experience compared to other students. There was no statistically significant difference between future anxiety and gender, age, department, grade, income level and longest place of residence. This result is consistent with the study of Al-Taher (2010), which examined the relationship between future anxiety and psychological stress sources on graduate students, and the study of Al-Adl (2021), which examined the relationship between post-traumatic stress and future anxiety of university students after the pandemic. Rapidly developing technology and social changes increase the uncertainty that may arise in the plans of individuals for their future. Factors such as work, education, social life, future plans, and limitation of cultural and economic opportunities constitute future anxiety at any age. The uncertainty process encountered during periods of crisis and the subsequent economic difficulties, for instance, may have negative consequences on the mental health of individuals (Ganson et al., 2021). However, it is also possible to reach studies in the literature reporting that future anxiety varies according to gender (Abu-Alkeshek, 2020; Al-Momani & Naeem, 2013). It is considered that the differences obtained in the aforementioned studies stem from the cultural structures in the societies where the research samples are located and the differences in accepted social roles. For instance, while women's future anxiety is lower due to the conservative culture prevailing in some closed societies, it is predicted that men's future anxiety levels will be higher due to the responsibility they assume in providing financial resources to help their families and livelihoods. Finally, no significant difference was found between the participants' self-esteem levels and gender, age, department, grade and longest place of residence. This finding is consistent with some studies conducted (Gelbal et al., 2010). On the other hand, it was observed that there was a significant difference between self-esteem and income level of the participants. As a result of the Post Hoc Tukey test, in the self-

esteem sub-variables, the mean score difference between those with a high level of income and those with a low level of income was found to be significant in favor of those with a high level of income. This finding is supported in the literature (Kimter, 2012). It can be concluded that the income status of individuals has an impact on their self-esteem.

Humans, who have the ability to think among living beings, may also experience anxiety about different aspects about their future due to this ability (economic, security, education, etc.). In some cases, the issue that causes this anxiety situation is associated with the negative situations that the individual personally experiences, while sometimes it may be due to the inferences that others make for their own share as a result of sharing their experiences. At this point, individuals may have a more pessimistic, anxious and negative outlook on the future related to many adverse events they have experienced or observed. In order to eliminate this situation, it is of great importance to keep the level of self-esteem in balance, which is influenced by the individuals' characteristics and the environment they are in, as mentioned in the introduction of the study. Although the environment in which the individual lives is variable and challenging, they will be able to keep the level of future anxiety under control with high self-esteem with a positive approach towards learning and change throughout their life.

Consequently, it is the reaction of the individual towards failure that improves learning and makes it sustainable. Disbelief in success will lead to a lack of motivation and effort to continue, hence learned helplessness. Therefore, no matter at what stage of life each individual should accept that the failure caused by any attempt is at least as enlightening and important as the achievement. Exam anxiety, achievement anxiety and many concerns related to failure that arise in students before entering the university are replaced by factors such as distance from family, standing on their own feet, starting a new life in another city, getting to know new people, housing, security, financial freedom and the adequacy or inadequacy of financial opportunities. In addition, after graduating from university, students are faced with many factors that cause future anxiety, such as choosing a job, the fear of being unemployed, stepping into real life and the roles and responsibilities they will assume in real life. The situation is similar for the society in which the individual lives. The way to get rid of learning helplessness is to create a culture of adaptation to change in society. Even if learned helplessness is a part of social culture or one of the immutable rules of society, a good change process can eliminate this situation (North, 2010). Future anxiety is considered to be a result of economic and social changes and is a state of feeling that is increasingly emerging among university students not only due to fear of failure, but also due to fear of being deprived of job opportunities or those in their specialized fields. Natural disasters, terrorism, political processes and viral epidemics are also situations that create future anxiety (Paredes et al., 2021). The fact that future anxiety is a phenomenon that adversely affects students' perceptions, abilities and future-oriented motivations, makes them vulnerable to psychological and behavioral disorders, and unable to adapt to the environment they are in is supported by previous studies conducted on the concept in the literature. Future anxiety arises as a result of the pressures and frustrations that university students may experience in constant anxiety. Therefore, it is important to study the aspects that improve their ability to face pressure and difficulties and to be psychological well-being, particularly in the era of speed and global change that we are in.

According to these results, psychosocial intervention programs can be prepared within the scope of psychological counseling and guidance practices in educational institutions in order to reduce the future concerns of individuals. In addition, it is considered that it will be beneficial to conduct awareness studies aimed at self-realization in accordance with human structure and nature, revealing the existing potential of each individual. In a study by Price, it is stated that increasing students' awareness and activity level for the future reduces the level of anxiety they experience (Price, 2009). In addition, it is considered that conducting awareness activities for self-actualization that reveal the existing potential

of each individual constituting the society and that are suitable for human structure and nature will contribute to the increase of self-esteem. Self-esteem affects students' attitudes towards learning. Students should be guided and encouraged to develop realistic and sound perceptions about themselves. It is reported that early detection of potential learned helplessness will allow individuals to gain more successful experiences. In particular, it will be useful to create special seminars and programs aimed at creating a harmonious, balanced personality that can cope with the difficulties of life for students.

The present research is the first study to address the mediating role of self-esteem in the relationship of learned helplessness and future anxiety as far as it can be reached. Although it is considered to contribute to the field in this respect, it also has some limitations. The first of these is that the data were collected using the cross-sectional method, which reflected the momentary feelings of individuals and ignored the thoughts of individuals over time. The second limitation of the research is that the study was conducted on faculty of health sciences students at a public university. Future research can be carried out with a wider population to reach more generalized conclusions. Another limitation of the research is that the study was conducted on three variables. The research model can be developed by adding new variables that may have a direct, indirect or mediatory effect on the nature of learned helplessness in different sectors in the research planned to be carried out in the future. In addition, it is considered that it would be useful to support research with qualitative data in order to collect in-depth information for better understanding of the variables that may affect individuals' perception of learned helplessness.

6. References

- Abramson, L., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Abu-Alkeshek, E. (2020). Future anxiety among Jordanian university students during the corona pandemic in light of some variables. *British Journal of Education*, 8(9), 870-882.
- Akduman, G., & Karahan, G. (2022). Öznel iyi oluş ve benlik saygısının iletişim becerileri üstündeki etkisinin incelenmesi: Sivil havacılık kabin hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde bir alan araştırması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(1), 10-23.
- Aktan, C.C., & Yay, S. (2016). Öğrenilmiş çaresizlik ve değişime karşı pasif direnç. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(2), 58-71.
- Al-Adl, A.M. (2021). Post-traumatic stress and its relationship to future anxiety among university students after the covid-19 pandemic. *Arab Journal of Arts and Humanities*, 5(16), 275-296. <https://doi.org/10.21608/ajahs.2021.140336>
- Al-Jindi, N., & Desouki D. (2017). Marital future anxiety and its relationship to self-esteem among a sample of university students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 13(2), 239-250.
- Al-Momani, M., & Naeem, M. (2013). Future anxiety for the students of community colleges in Galilee region in light of some variables. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 9(2), 173-185.
- Al-Taher, T. (2010). Psychological pressures sources as recognized by university students and its relation with future anxiety on a sample of Ghouta students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 1, 262-285.
- Au, R. C. P., Watkins, D. A., & Hattie, J. A. C. (2010). Academic risk factors and deficits of learned hopelessness: A longitudinal study Hong Kong secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/01443410903476400>

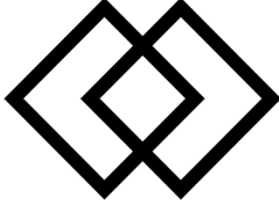
- Baderin, A., & Barnes, L. (2020). Risk and self-respect. *British Journal of Political Science*, 50(4), 1419-1437. <https://doi.org/10.1017/S0007123418000212>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, ss.71-81). Academic.
- Bartikowski, B., Laroche, M., & Richard, M.O. (2019). A content analysis of fear appeal advertising in Canada, China and France, *Journal of Business Research*, 103, 232-239. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.01.049>
- Barutçu, E., & Çöllü, B.C. (2020). Öğrenilmiş çaresizlik ile motivasyon arasındaki ilişki: Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-13.
- Bozkur, B., Kıran, B., & Cengiz, Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, belirsizliğe tahammülsüzlük, gelecekte iş bulmaya yönelik algı ve özyeterliliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2401-2409. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702233>
- Burger, J.M. (2016). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çeviri ed., 5. basım). Kaknüs. (Orijinal yayım tarihi 2006)
- Butkowsky, I.S., & Willows, D.M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 408-422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.3.408>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, J.D., & Lavalley, L.F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 3–20). Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_1
- Cherry, K. (2023). What causes learned helplessness? Very well mind. <https://www.verywellmind.com/what-is-learned-helplessness-2795326#citation-13> adresinden 23.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Clucas, C. (2020). Understanding self-respect and its relationship to self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(6), 839-855. <https://doi.org/10.1177/0146167219879115>
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392-414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Çuhadaroğlu, F. (1986). Adölesanlarda benlik saygısı [Yayınlanmamış uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dursun, A., & Özkan, M.S. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü, *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 23-37. <https://doi.org/10.31461/ybpd.508996>
- Eriş, Y., & İkiz, F.E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri, *Turkish Studies*, 8(6), 179-193. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4726>
- Feist, J., & Feist, G.J. (2009). *Theories of Personality* (7th ed.). McGraw-Hill. (Original work published 1985)

- Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., & Clark, S. (2004). Learned helplessness: The effect of failure on test-taking. *Education, 124*(4), 688-693.
- Ganson, K.T., Tsai, A.C., Weiser S.D., Benabou, S.E., & Nagata, J.M. (2021). Job insecurity and symptoms of anxiety and depression among U.S. young adults during COVID-19. *Journal Adolesc Health, 68* (1), 53-56. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.10.008>
- Gelbal, S., Duyan, V., Sevin, Ç., & Erbay, E. (2010). Lise öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ve sosyal destek durumları ile benlik saygısı düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet. 21*(2), 7-18.
- Geçtan, E. (1990). *Varoluş ve psikiyatri*. Remzi.
- Gençöz, F., Vatan, S., & Lester, D. (2006). Umutsuzluk, Çaresizlik ve Talihsizlik Ölçeği'nin Türk örnekleminde güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi, 14*(1), 21-29. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000244
- Geylani, M., & Çiriş Yıldız, C. (2022). Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 10*(1), 284-300. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1011330>
- Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation, 73*, 101705. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>
- Gönül, B. K., & Demir, M. (2020). Otel işletmelerinde öğrenilmiş çaresizlik ve kariyer planlaması arasındaki ilişkinin analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(3), 1648-1662. <https://doi.org/10.33206/mjss.519882>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. basım). Seçkin.
- Hall, C., Goodwin, D., Heleski, C., Randle, H., & Waran, N. (2008). Is there evidence of learned helplessness in horses? *Journal of Applied Animal Welfare Science, 11*(3), 249-266.
- Hammack, S.E., Cooper, M.A., & Lezak, K.R. (2012). Overlapping neurobiology of learned helplessness and conditioned defeat: Implications for PTSD and mood disorders. *Neuropharmacology, 62*(2), 565-575. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2011.02.024>
- Hayes, A.F., & Scharkow, M. (2013). The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does method really matter? *Psychological Science, 24*(10), 1918-1927.
- Heisel, M.J., & Flett, G.L. (2004). Purpose in life, satisfaction with life, and suicide ideation in a clinical sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(2), 127-135.
- Hiroto, D.S. (1974). Locus of control and learned helplessness, *Journal of Experimental Psychology, 102*, 187-193.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2007). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çeviri ed.). Ütopya.
- Hsu, L. (2011). A qualitative analysis on the occurrence of learned helplessness among EFL students. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 1*(1), 162-175.
- Jabr, A.M. (2012). *The Most significant five personality factors and their relationship to future anxiety among Palestinian University students in Gaza* [Unpublished Master Thesis]. Al-Azhar University.

- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kaplan C. (2019). *Örgütsel adalet algısının öğrenilmiş çaresizlik üzerine etkisi: Mersin Büyükşehir Belediyesi örneği* (Tez No. 555025) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaş, A.C. (2013). Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı-gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 135-157.
- Keskin, Ç. (2019). *Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile anksiyete, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 535441) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıvrak, A.O., & Altın, M. (2019). A scrutiny on the changes in the self-respect, anxiety, and depression levels of the university students performing individual and team sports. *International Journal of Higher Education*, 8(3), 117-125.
- Kımtır, N. (2012). Ergenlerde benlik saygısı ve öznel dindarlık algısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 439-468.
- Koç, H., & Arslan, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 821-840.
- Korkmaz, M., & Uslu, T. (2020). Fitness yapan bireylerin benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı ve sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(3), 1-18.
- Lazarević, L., Lazarević, D., & Orlić, A. (2017). Predictors of students' self-esteem: The importance of body self-perception and exercise. *Psihološka istraživanja*. 20(2), 239-254. <https://doi.org/10.5937/PSIstra1702239L>
- Luse, A., & Burkman, J. (2022). Learned helplessness attributional scale (LHAS): Development and validation of an attributional style measure. *Journal of Business Research*, 151, 623-634. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.07.001>
- Marks, S.B. (1998). Understanding and preventing learned helplessness in children who are congenitally deaf-blind, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(3), 200-211.
- Nazlı, İ., & Aktaş H. (2018, 11-13 Ekim). Sağlık yönetimi öğrencilerinin geleceğe ilişkin meslek kaygısı: Bezmialem Vakıf Üniversitesi'nde sağlık yönetimi öğrencileri üzerinde bir araştırma (Bildiri sunumu). 2. Uluslararası 12. Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresi, Muğla.
- Norman, D.A. (1988). *The psychology of everyday things*. Basic Books.
- North, D.C. (2010). *Kurumlar, kurumsal değişim ve ekonomik performans* (G. Çağalı Güven, Çeviri ed.). Sabancı Üniversitesi.
- Oral Kara, N., Akın, G., & Alp, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(2), 150-169.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş.C., & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-113. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130507015148>

- Paredes, M.R., Apaolaza, V., Fernandez-Robin, C., Hartmann, P., & Yañez-Martinez, D. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on subjective mental well-being: The interplay of perceived threat, future anxiety and resilience, *Personality and Individual Differences*, 170, 110455. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110455>
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality, Durham and London: Duke University Press*, 55(2), 237-265.
- Price, B. J. (2009). Differentiating future time perspective and future anxiety as distinct predictors of intimate partner violence (Thesis No. 3369714) [Doctoral dissertation, Northern Illinois University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Schueller, S.M., & Seligman, M.E.P. (2008). Optimism and pessimism. In Dobson, K.S. & Dozois, D.J.A. (eds.), *Risk factors in depression* (pp. 171-194). Academic. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-045078-0.00008-3>
- Seligman, M.E.P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9.
- Stephenson, G. R. (1967). *Cultural acquisition of a specific learned response among rhesus monkeys*. In D. Starek, R. Schneider & H. J. Kuhn (eds.), *Progress in primatology* (pp. 279-288). Fischer.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tellioglu, S. (2021). İş güvencesizliğinin gelecek kaygısı üzerindeki etkisi: Turizm sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 41-56.
- Teodorescu, K., & Erev, I. (2014). Learned helplessness and learned prevalence: Exploring the causal relations among perceived controllability, reward prevalence, and exploration, *Psychological Science*, 25(10), 1-9, <https://doi.org/10.1177/0956797614543022>
- Trindade, I.A., Mendes, A.L., & Ferreira, N.B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72.
- Tuna, N. (2018). *Bireylerde kariyer algısı ve örgütlerde yetenek yönetimi uygulamalarının çalışanların öğrenilmiş çaresizlik davranışı üzerindeki rolü* (Tez No. 492857) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turaç, İ.S., & Bayın Donar, G. (2017). Sağlık yönetimi öğrencilerinin işsizlik kaygılarını ve yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 119-127.
- Tutar, H. (2007). Örgütsel eylemsizliği açıklama aracı olarak öğrenilmiş çaresizlik. *Endüstri İlişkiler ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 4(9), 142-161.
- TDK. (2023). *Kaygı*. <https://sozluk.tdk.gov.tr>
- Ulusoy, Y., & Duy, B. (2013). Öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1431-1446. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1469>
- Valås, H. (2001). Learned helpless and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71-90.

- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. Remzi.
- Yemenici, A.D., Bozkurt, Ö., & Taşkın, R. (2023). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygılarında girişimci davranış eğilimlerinin ve öz yeterlik algılarının etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64, 1-6. <https://doi.org/10.18070/erciyesiiibd.1058734>
- Yıldırım, G., & Atilla, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.763397>
- Yıldız, M. (2012). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi* (Tez No. 311802) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, R., Dilmaç, B., Deniz, M.E., & Hamarta, E. (2011). Sürücülerin sürekli ve durumluk kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 37-44.
- Yüksel Şahin, F., & Öztoprak, Ö. (2019). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin benlik saygısına göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 363-377. <https://doi.org/10.21733/ibad.613902>
- Zaleski, Z. (1996). Future Anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Pers Individ Differ*, 21, 165-174. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00070-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00070-0)
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Wen, J., Huang, S.S., & Goh, E. (2020). Effects of perceived constraints and negotiation on learned helplessness: A study of Chinese senior outbound tourists. *Tourism Management*, 78, 104059.



ÇOK KANALLI ENTEGRASYON BAĞLAMINDA OMNİ-KANAL PERAKENDECİLİĞİ: LİTERATÜR TARAMASI

Seyda Fatih HARMANDAROĞLU* - Remzi ALTUNIŞIK**

Öz

Günümüz perakendecilik anlayışında hızlı bir değişim olduğu görülmektedir. Pandemi sonrası tüketici davranışlarındaki değişimin de etkisiyle tüketiciler fiziki temaslı alışverişlerini dijital tabanlı mağazalarla bütünleştirmek istemektedirler. Bu talebin karşılanabilmesi hem fiziki hem de dijital mağazacılığın kusursuz entegrasyonunu gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bütüncül kanal perakendecilik anlayışı geleneksel e-ticaretin çalışma biçiminde devrim yaratmaktadır. Gerek fiziki gerekse çevrimiçi mağazaların tek bir mağaza gibi ele alındığı bütüncül kanal anlayışı ile müşteri, alışverişini kusursuz ve kesintisiz bir şekilde ister fiziki ister dijital kanallardan yapabilmektedir. Bu araştırmanın amacı çok kanallı entegrasyon bağlamında bütüncül kanal perakendeciliğe dair yazın taraması yaparak kuramın teorik arka planını, öncül ve ardullarını araştırarak yazına katkı sağlamaktır. Çalışma 2011 Ocak ayı ile 2023 Mayıs arasındaki dönemde Web of Science veri tabanında yapılan kapsamlı bir taramanın ardından 181 makalenin incelenmesine dayanmaktadır. Araştırma bulgularına göre bütüncül kanal perakendeciliğin teorik arka planını açıklamada planlı davranış, dinamik-yetenek ve uyarıcı-organizma-tepki teorileri ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca bütüncül kanal perakendeciliğe dair makalelerin tüketici, işletme ve bütüncül kanal odaklı olarak gruplandırıldığı ifade edilmektedir. Son olarak, araştırma sonunda araştırmacılara gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çok kanallı, Kanal entegrasyonu, Omni-kanal perakendeciliği, Bütüncül kanal perakendecilik, Yazın taraması.

Jel Kodu: M31, L81, C10.

Omni-Channel Retailing in the Context of Multi-Channel Integration: A Literature Review

Abstract

There is a rapid change in today's understanding of retail. With the impact of the post-pandemic change in consumer behavior, consumers want to integrate their physical shopping with digital-based stores. Satisfying this demand requires the perfect integration of physical and digital merchandising. In this context, omni-channel retailing is revolutionizing the way traditional e-commerce works. With the omni-channel approach, where both physical and online stores are treated as a single store, the customer can seamlessly and uninterruptedly make purchases through either physical or digital channels. The purpose of this research is to contribute to the literature by exploring the theoretical background, antecedents, and successors of the theory by scanning the literature on omni-channel retailing in the context of multi-channel integration. The study is based on the review of 181 articles after a comprehensive search in the Web of Science database between January 2011 and May 2023. According to the research findings, planned behavior, dynamic capability, and stimulus-organism-response theories come to the fore in explaining the theoretical background of omni-channel retailing. In addition, it is stated that articles on omni-channel retailing are grouped as consumer, business, and omni-channel oriented. Finally, the research concludes with suggestions for future research.

Keywords: Multichannel, Channel integration, Omni-channel retailing, Literature review.

Jel Code: M31, L81, C10.

* Öğr. Gör., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Osmaneli MYO, sfatih.harmandaroglu@bilecik.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5111-2940>

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, altunr@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7934-1841>

1. Giriş

Perakendecilik hem ülkemizde hem de dünyada hızla gelişen ve dönüşen sektörler arasındadır. Perakendeciliğin gelişmesinde tüketici davranışlarının zaman içerisinde değişim göstermesinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. İnternet teknolojilerinin başlangıcından önce sadece fiziki mağazacılıkla sınırlı olan perakendecilik anlayışı internet ve dijital mecraların yaygınlaşması ile hem fiziki hem de internet mağazacılık şeklinde kendini göstermektedir. Günümüzde tüketiciler fiziki mağazalardan ürünlere temas edip siparişlerini internette verebilmektedirler. Perakendeci ise tüketici arzu ve isteklerini büyük veri gibi dijital analizler yardımıyla tüketicinin demografik, sosyolojik ve kişilik vb. özelliklerine göre doğru ve gerçek zamanlı analiz ederek tüketicinin seçimine sunmaktadır. Öte yandan mağaza veya markaların mobil uygulamalarının ve Amazon gibi dijital platformların hızla yaygınlaşması sonucunda tüketiciler pazar uzayı olarak ifade edilen internet ve sosyal medya üzerinden tüm pazarlara rahatlıkla ulaşabilmektedir. Bunun yanında bu platformlarla tüketiciler üçüncü şahısların tarafsız yorumlarına ulaşarak ürün veya hizmetler hakkında daha nesnel değerlendirmelere ulaşabilmektedir. Bütün bu gelişmelerin doğal sonucu ise her geçen gün internet mağazalarından yapılan alışverişler hızla artmaktadır.

Çevrimiçi alışverişin artması, beraberinde yeni sorunların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Özellikle de müşteri deneyimlerinde ortaya çıkan fiziki ve internet mağazaları arasındaki uyumsuzluklar ile kanallar arasındaki kopukluklar müşteri memnuniyetsizliğine yol açmaktadır. Belirli bir markaya ilişkin değişik kanallardaki ürün bilgileri ve kampanyaların uyumsuzluğu ya da paralellik sergilememesi, kanallar arası geçiş veya hareket kolaylığı (internette satın alıp mağazadan teslim alabilme gibi kanallar arası geçiş kolaylıkları) ile ilgili sorunlar veya internet kanalından fiziki mağazadaki stok durumuna ulaşabilme gibi sorunların çözülebilmesi ve nihayetinde de müşteri memnuniyetinin sağlanması kanallar arası entegrasyonun sağlanmasına bağlıdır (Harmandaroğlu & Altunışık, 2023). Bilhassa pandemi sonrası görülen çevrimiçi satışların yaygınlaşması sonucunda tüketicinin her iki kanaldan da kesintisiz alışveriş yapma isteği, kanallar arasında entegrasyonun önemini her geçen gün arttırmaktadır.

Fiziki mağazalar ile dijital mecralı mağazalar arasındaki entegrasyonun tam olarak sağlanabilmesi, bütüncül bir yaklaşımla her iki kanalı bir bütün ve tek bir yapı olarak görüp hareket edilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bütüncül kanal perakendecilik stratejisinde müşteri bilgilerinin aynı havuzda toplanarak hem fiziki hem de çevrimiçi mağazalarının avantajlı yanlarının tüketiciye aktarılabilmesi söz konusudur. Böylece müşteri bir kanalda bilgilerini paylaştığında perakendeci tarafından diğer bütün kanallardan müşterinin arzu ve isteklerine kolayca cevap verilebilmektedir. Müşterinin tüketim alışkanlığına göre ona özel teklifler her iki kanaldan aktarılabilir. Kanallar arası entegrasyon perakendeci tarafından avantajlı olduğu gibi müşteri yönünden de avantajlı olmaktadır. Müşteri fiziki mağazada bulamadığı ürünü internet mağazasından sipariş edebilmekte veya mobil uygulama ile satın aldığı bir ürünü fiziki mağazadan iade edebilmektedir. Benzer şekilde müşteri bir giyim mağazasını teşhir salonu gibi görüp elbiseleri deneyip beğendikten sonra internet kanalından satın alma yoluna gidebilmektedir.

Dijitalleşme bağlamındaki gelişmelerin tetikleme ve pandemi ile birlikte ivme kazanmış olan online alışveriş seçenekleriyle birlikte pazarlama açısından ve spesifik olarak müşterilere erişim ve müşteri deneyimi yaratma açısından son derece dinamik ve rekabetin yeni boyutlara evrildiği bir dönemden geçmekteyiz. Bu döneme yönelik gelişmeler yeni bir araştırma alanı olarak bütüncül kanal (omni-channel) entegrasyonu veya bütüncül perakendecilik (omni-channel retailing) başlığı altında akademik yazında ve iş dünyası uygulamalarında karşımıza çıkmaktadır. Başka bir ifade ile, dağıtım kanallarında geleneksel yaklaşımlardan çok kanallı yaklaşımlara ve hatta daha da ötesi olarak değerlendirilen kanal entegrasyonunun bütüncül bir bakış açısıyla kurgulanması düşüncesi yaygın kabul

görmeye başlamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı bütüncül kanal perakendeciliği bağlamında yazındaki makalelerin incelenip tematik analize tabi tutularak öne çıkan konuların irdelenmesi ve bütüncül kanal entegrasyonu bağlamında öne çıkan öncüller ile bütüncülleştirilmenin doğurduğu sonuçların/ardılların ortaya konmasıdır. Buna ek olarak, bütüncül kanal perakendeciliğini açıklamaya yönelik öne sürülen modeller ile teori veya kuramların incelenerek konuyla ilgili gelişmelerin göz önüne serilmesi ve konuyla ilgili önerilerde bulunulmasıdır. Böylece alandaki gelişmelerin takibi ve tahlili sayesinde alandaki ilerlemenin yönüne yönelik değerlendirmeler yapmak ve geleceğe ilişkin öngörülerde bulunulması pazarlama disiplini açısından önemli bir katkı olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Bütüncül kanal perakendeciliğin teorik arka planı nasıldır?
- Bütüncül kanal perakendeciliğin teorik temellerini konu alan makalelerin alıntılanma oranları nasıldır?
- Bütüncül kanal perakendeciliğine dair makalelerde odaklanma açısından içerik analizi nasıldır?
- Bütüncül kanal perakendeciliğin öncülleri nasıldır?
- Bütüncül kanal perakendeciliğin ardılları nasıldır?

Perakende sektöründe fiziki ve çevrimiçi mağaza gibi muhtelif satış kanallarının bir arada bulunduğu yapılar görülmektedir. Çok kanallı perakendecilik olarak ifade edilen bu yapıda tüketicilere hem fiziki hem de internet mağazalarından veya mobil kanallardan hizmet verilmektedir. Tüketici dilediği kanaldan alışveriş yapabilirken kanallar arasında bazı aksamalar da yaşanabilmektedir. Kanallar arası entegrasyon zayıflığı nedeniyle oluşan gerek bilgi akışında gerekse stok ve lojistik yönetimindeki aksaklıklar vb. nedenlerden dolayı müşteriye kusursuz bir deneyim yaşatılamamaktadır. Söz konusu aksaklıkların giderilebilmesi için çok kanallı perakendecilik stratejisinden, kanallar arası geçişlerin fark edilemediği diğer bir tabirle kanallar arasında gölgesiz geçiş olarak ifade edilebilen ve müşteriye kusursuz bir deneyim sunulan omni-kanal perakendeciliğe geçiş yapılması söz konusudur. Türkçe yazında “omni” kavramının karşılığı üzerinde henüz mutabık kalınan bir olgu bulunmamaktadır. Omni kavramı Türkçe’de her, sınırsız, evrensel, her yer, her yön olarak ifade edilmekle birlikte omni-channel kavramının karşılığını ifade etmek için yazında “bütüncül” ve “bütünleşik” kavramları aynı anlamda kullanılmaktadır (Erboy, 2021). “Kanal” ifadesinin önüne “multi” yerine “omni” eklenerek kusursuz bir kanal entegrasyonu ile kanalların bütüncül ve tek bir yapı olarak ele alınıp müşterilere bütüncül ve kesintisiz bir deneyim sağlanması amaçlanmaktadır. Bunun sonuç olarak hem bütüncül hem de bütünleşik kavramlarının omni-channel ifadesinin karşılığı olarak kullanılabilmesi ifade edilmektedir (Erboy, 2021). Bu çalışmada ise omni-channel ifadesinin karşılığı olarak bütüncül ifadesi kullanılması uygun görülmüştür.

Perakende sektörü tek kanallı bir yapıdan çok kanallıya ve sonrasında da bütüncül kanal bir yapıya doğru bir evrilme göstermektedir. Tek kanallı perakendecilik, başka bir kanalın olmadığı örneğin sadece fiziksel mağaza kanalının mevcut olduğu geleneksel yapıyı ifade etmektedir. İnternet ve beraberinde mobil teknolojilerin hızla ilerleme göstermesiyle perakendeciler çevrimiçi veya mobil mağaza gibi yeni satış kanallarına yönelmektedir. Bu kanalların birbirinden bağımsız olarak işletilmesiyle kanallar arasında bilgi ve veri akışının olmadığı çok kanallı perakendecilik ortaya çıkmıştır (Beck & Rygl, 2015). Sonrasında kanallar arasındaki kusursuz geçişi ifade eden bütüncül perakende yaklaşımı benimsenmeye başlamıştır. Bu stratejide amaç her bir kanalın avantajlı yönüne vurgu yaparak bütün kanalları birbirine entegre etmektir. Bütüncül kanal ifadesini literatüre kazandıran Rigby (2011) bütüncül kanalı fiziksel mağaza avantajını çevrimiçi alışverişin bilgi açısından zengin deneyimiyle birleştiren bütüncül bir satış deneyimi olarak ifade etmektedir. Sadece, çok değil, tüm ve evrensel anlamlarına gelen Latince karşılığı -omni olarak ifade edilen omni-channel kavramı o

zamandan günümüze kadar yazında sıkça kullanılmaktadır (Hossain vd., 2019). Shen vd., (2018) bütüncül kanal kavramını tüketicilerin bir ekosistem içinde sorunsuz bir deneyim yaşamasına olanak sağlamak için kanalları birbirine karışmış temas noktaları olarak yöneten bütüncül bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Perakendecinin bütüncül yaklaşımı benimsemesi tüketicinin markaya dair bütüncül bir bakış açısı kazanması noktasından önem arz etmektedir. Çok kanallı perakendecilikte kanallar arasında herhangi bir etkileşim veya entegrasyon gerektirmezken, bütüncül kanal perakendecilikte tüketiciye hangi kanaldan ulaşıldığına bakılmaksızın mümkün olan tüm kanallardan sorunsuz ve kişiselleştirilmiş bir alışveriş deneyimi sunulmaktadır (Piotrowicz & Cuthbertson, 2014). Dolayısıyla da tam bir bütüncül kanal entegrasyonunun sağlanması çok zor olduğundan tam bir kanal bütünleşmesi yerine bütünleşmenin derecelerinden bahsetmek daha doğru yaklaşım olacaktır. Bütüncül kanal stratejisinin odağında kanallardan birini ön plana çıkarmak yerine bütüncül kanallı yapı içerisinde farklı temas noktalarını ön plana çıkarmak yatmaktadır (Verhoef vd., 2015).

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bilimsel araştırmalarda farklı analiz türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaların bulgularını desteklemek ve gelecekteki bilimsel çalışmalara ışık tutmak amacıyla muhtelif analiz türleri kullanılmaktadır. Çalışılan bilim alanına göre bu analiz türleri değişiklik gösterebilmektedir. Özellikle sosyal bilimler alanında nitel yöntemlerden içerik analizine sık sık başvurulduğu görülmektedir (Cleave vd., 2017; López-Bonilla vd., 2020). Bu araştırmada nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bütüncül kanal perakendecilik kuramına dair yazındaki makaleler, Web of Science'ta ve bu konuya yer veren popüler dergilerde taranarak listelenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile yapılan araştırmaların genel amacı sonraki yapılacak akademik çalışmalara yön göstermektir. Diğer bir ifadeyle araştırılan konu hakkında yazındaki nitel ve nicel çalışmalar incelenerek kavramın/kuramın çerçevesi çizilerek gelecekte bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara bazı tavsiye ve yönlendirmelerde bulunmaktır (Cohen vd., 2007; Miles & Huberman, 1994).

2.2. Araştırma süreci ve Veri Toplama Aracı

Araştırma Ocak 2011 ile Mayıs 2023 arasında omnichannel, omnichannel retailing, omnichannel supply chain, omnichannel marketing, omnichannel consumer ve omnichannel commerce anahtar kelimeleriyle Web of Science veri tabanında taranan 181 makalenin incelenmesine dayanmaktadır. Bu makalelerin yaklaşık %40'ı anket çalışmasına dayalı ampirik makaleler, %20'lik kısmı ise olgunun modelleme çerçevesinde ele alınması, %10'luk kısmı kavramsal düzeyde konuyu ele alırken %8'lik kısmı yazın taraması tarzındaki çalışmalardan oluşmaktadır. Ağırlıklı olarak ankete dayalı çalışmalar yanında az sayıda da olsa odak grup görüşmesi ve Delphi tekniği kullanan çalışmalar da yazında yer almaktadır. Ancak burada analize temel teşkil eden makalelerin listesi sayfa kısıtlaması sebebiyle verilmemektedir. On iki yılın aşkın sürenin araştırma kapsamına alınması ile literatür taraması için gerekli zaman aralığını karşıladığı düşünülmektedir (Paul & Criado, 2020). Yazın taraması 2011 yılı ile başlamasının nedeni Web of Science veri tabanında bütüncül kanal entegrasyonunu ele alan ilk makalenin Rigby (2011) tarafından yayınlanmış olmasıdır. Sadece İngilizce yayınlanan makaleler araştırmaya konu edilmiştir. Her makalenin özeti ve tam metni, üç kriter esas alınarak incelenmiştir: 1) Bütüncül kanal perakendecilik yönüne özel bir odaklanma; 2) bütüncül kanal perakendecilik kavramından yüzeysel olarak bahsetmek yerine derinlemesine bir araştırma yapılmış olması ve 3) akademik dergilerde yayın olması; dolayısıyla konferans tutanakları, danışma raporları, çalışma kağıtları, ders kitapları, yüksek lisans ve doktora tezleri, hükümet raporları ve hakemli olmayan makaleler incelemeye dâhil edilmemiştir. Bu araştırmada bütüncül kanal perakendeciliğine dair araştırmacılarca önerilen öncüller, ardıllar ile olguyu açıklamaya yönelik modeller ve kuramlar ile

teoriler yanında olguya ilişkin gelişmeler üzerinde durulmaktadır. Ayrıca araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması için makaleler incelenirken ve tasnif edilirken alanında uzman kişilerden görüş ve dönütler alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma bağlamında Cheung ve Thadani (2012) tarafından önerilene benzer iki aşamalı bir yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Taramanın ilk aşamasında “Omnichannel,” “Omnichannel Marketing,” “Omnichannel Retailing,” “Omnichannel Commerce,” “Omnichannel Supply Chain” ve “Omnichannel Consumer” anahtar kelimeleriyle Web of Science veri tabanı üzerinden tarama gerçekleştirilmiştir. Web of Science veri tabanı tercih edilmesinde 1) bu veri tabanında taranan makalelerde belgelendirilmiş yazın incelemelerin diğer veri tabanlarına göre daha fazla olması (Bangsa & Schlegelmilch, 2020), 2) çoğunlukla hakemli dergilerin olması (Li vd., 2010) ve 3) arama seçeneklerindeki daraltmalardaki kolaylıklar (Prieto-Sandoval vd., 2016) etkili olmuştur. Taramanın ikinci aşamasında bütüncül kanal perakendecilik ile ilgili makalelere sıklıkla yer veren “Journal of Retailing and Consumer Services,” “International Journal of Physical Distribution & Logistics Management,” “International Journal of Retailing and Distribution Management” ve “International Journal of Consumer ve Decision Support System” dergilerinde ayrı ayrı tarama yapılarak veri tabanında göz ardı edilmiş makaleler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırma sonucunda ulaşılan 181 makale içeriği, manuel olarak excell programı üzerinde listelenmiştir. Öncelikle bütün makaleler tek tek incelenerek bütüncül kanal perakendeciliğin arka planını açıklayan teoriler araştırmaya dahil edilmiştir. Daha sonra makaleler araştırma konularına ve değişkenlerine göre listelenerek çalışmada tartışılmıştır.

2.4. Araştırma Etiği

Bu araştırmada etik kurallara uyulmuştur, araştırmada kullanılan kaynaklardan araştırma etiğine uygun bir şekilde yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları araştırmaya konu olan makalelerdir. Bu makalelere Web of Science veri tabanı üzerinden kolaylıkla erişilebilmektedir. Bu nedenle herhangi bir etik kurala aykırılık söz konusu olmadığından ayrıca bir etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca çalışmanın uygulanabilmesi için herhangi bir biyolojik materyal kullanılması gerekmez. Araştırma insan ve hayvan üzerinde bir uygulama gerektirmemektedir ve beden bütünlüğünü bozacak bir müdahale durumu söz konusu değildir. Son olarak, araştırma betimsel bir araştırma (anket, mülakat vb.) niteliğinde olmadığından, ilgili makalelere ulaşmak için ilgili veri tabanına ve dergilere erişmek yeterli olmaktadır.

3. Bulgular

3.1. Bütüncül Kanal Perakendeciliğin Teorik/Kuramsal Arka Planı

Bütüncül kanal perakendeciliğini kuramsal/teorik açıdan ele alan çalışmalarda değişik teorilerin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Tablo 1’de yer alan teori veya kuramların her biri bütüncül kanal perakendeciliğinin üç farklı yönünü vurgulamaktadır. Bunlar; teknoloji tabanlı sunumunu ampirik olarak inceleyen araştırmalar, tüketici davranışlarına yönelik araştırmalar ve tedarik zinciri ve lojistiğe dair araştırmalardır.

Teknoloji kabul modeli (Perannagari & Chakrabarti, 2019); planlı davranış teorisi (Gibson vd., 2022; Jo vd., 2020; Xie vd., 2023; Xu & Jackson, 2019a), gerekçeli eylem teorisi (Park & Kim, 2019), birleşik teknoloji kabul modeli (Juaneda-Ayensa vd., 2016; Kazancoglu & Aydin, 2018) ve çift kodlama teorisi (Pagani vd., 2022) gibi bilgi sistemleri teorileri bütüncül kanal perakendeciliğin teknoloji tabanlı sunumunu ampirik olarak incelemeyi amaçlayan araştırmalarda uygulanmıştır. Bütüncül kanal perakendeciliğine yönelik tüketici motivasyonu, güven, tercih, değer, korku, fayda, beklenti, merak, tepki, risk, hedef vd. boyutların araştırmalara konu olan makaleler bulunmaktadır. Bunlar; bağlılık

güven teorisi (Ameen vd., 2021; Pangarkar vd., 2022; Xu & Jackson, 2019a), kurulu biliş teorisi (Hilken vd., 2018, kaderini tayin teorisi (Zhan vd., 2018), hayal kırıklığı teorisi (Du vd., 2019), beklenen fayda teorisi (Herhausen vd., 2019), beklenti teorisi (Kang, 2019), epistemik merak teorisi (Huh & Kim, 2022), hedef teorisi (Wei vd., 2021), müşteri fayda teorisi (Hu vd., 2023), psikolojik tepki teorisi (Cheah vd., 2022), tüketici riski teorisi (Xu & Jackson, 2019a). Bütüncül kanal perakendeciliğinde tedarik zinciri ve lojistiğe özgü kararları vermek dinamik yetenek teorisi (Cocco & De-Juan-Vigaray, 2022; Eriksson vd., 2022; Hossain vd., 2020; Yumurtacı Hüseyinoğlu vd., 2017) ve genişletilmiş pişmanlık teorisi (Chen vd., 2018) ile açıklanmıştır.

Tablo 1. *Olguyu açıklamaya yönelik teori/kuramlar*

Kod	Referans	Kod	Referans
M1	Quach vd., 2022	M48	Cao & Li, 2018
M2	Yin vd., 2022	M49	Beck & Rygl, 2015
M3	Ya Ping vd., 2022	M50	Bell vd., 2014
M4	Ameen vd., 2021	M51	Brynjolfsson vd., 2013
M5	Pangarkar vd., 2022	M52	Lau vd., 2018
M6	Xu & Jackson, 2019	M53	Yrjölä vd., 2018
M7	Herhausen vd., 2019	M54	Ilk vd., 2018
M8	Kang, 2019	M55	Gupta vd., 2019
M9	Juaneda-Ayensa vd., 2016	M56	Jocevski vd., 2019
M10	Kazancoglu & Aydin, 2018	M57	Rodríguez-Torrico vd., 2018
M11	Lazaris vd., 2022	M58	Trabold Apadula & San-Martín, 2020
M12	Pagani vd., 2022	M59	Manser Payne vd., 2017
M13	Kembro & Norrman, 2021	M60	Balakrishnan vd., 2018
M14	Cocco & De-Juan-Vigaray, 2022	M61	Yadav vd., 2019
M15	Eriksson vd., 2022	M62	Gao & Su 2020
M16	Hossain vd., 2020	M63	Ieva & Zilani 2018
M17	Yumurtacı Hüseyinoğlu vd., 2017	M64	Ishfaq vd., 2016
M18	Huh & Kim, 2022	M65	Wollenburg vd., 2019
M19	Akturk vd., 2018	M66	Bernon vd., 2016
M20	Chen vd., 2018	M67	Buldeo Rai vd., 2019
M21	Park & Kim, 2019	M68	Lafkihi vd., 2019
M22	Du vd., 2019	M69	Ma, 2017
M23	Wei vd., 2021	M70	Bell vd., 2018
M24	Xu & Jackson, 2019a	M71	Kembro vd., 2018
M25	Zhang vd., 2018	M72	Paul vd., 2019
M26	Miquel-Romero vd., 2019	M73	Li vd., 2018
M27	Hilken vd., 2018	M74	Komulainen & Makkonen, 2018
M28	Hu vd., 2023	M75	Rosenmayer vd., 2018
M29	Gibson vd., 2022	M76	Hoehle vd., 2018
M30	Jo vd., 2020	M77	Hure vd., 2017
M31	Xie vd., 2023	M78	Ovezmyradov & Kurata, 2019
M32	Cummins vd., 2016	M79	Park & Lee, 2017
M33	Cheah vd., 2022	M80	Aw, 2019
M34	Tagashira, 2022	M81	Hickman vd., 2019
M35	Yang vd., 2019	M82	Savastano vd., 2019
M36	Nguyen vd., 2022	M83	Hamouda, 2019
M37	Cui vd., 2022	M84	Lee, 2020
M38	Davis-Sramek vd., 2020	M85	Silva vd., 2018
M39	Perannagari & Chakrabarti, 2019	M86	Mainardes vd., 2020
M40	Blom vd., 2017	M87	Zhou vd., 2020
M41	Chang & Geng, 2022	M88	Chatterjee & Kumar, 2017
M42	Berman & Thelen, 2018	M89	Shi vd., 2020
M43	Adivar vd., 2019	M90	Huré vd., 2017
M44	Pereira vd., 2023	M91	Ieva & Ziliani, 2018

M45	Yokoyama vd., 2023	M92	Murfield, Boone & Rutner, 2017
M46	Saghiri vd., 2017	M93	Shen vd., 2018
M47	Lim & Srai, 2018		

*: Bu tablodaki M kodlarının karşılıkları Ek 1’de gösterilmektedir.

Bütüncül kanal perakendecilik kavramını açıklaya yönelik olarak yazında 35 teori öne sürülmüştür (Tablo 1). Bu teorilerin yer aldığı makale sayısı toplam araştırmaya konu olan makale sayısının yaklaşık $\frac{1}{5}$ 'ine tekabül etmektedir. Bütüncül kanal perakendeciliğine dair araştırmacılarca planlı davranış teorisi ve uyarıcı organizma tepki teorilerinin yazında en az üç makalede tartışıldığı görülmektedir. Bütüncül kanal ifadesi yazında 2011’den beri kendine yer bulmasına rağmen bu kavramı açıklamaya çalışan teoriler ancak 2017’den sonra yazında ele alındığı görülmektedir. Bu durum bütüncül kanal perakendeciliğin teorik veya kuramsal pencereden açıklanmasının 5-6 senelik bir geçmişi olduğundan hareketle akademisyenlerce 35 farklı teorinin ortaya atılmış olması bütüncül kanal perakendecilik kavramının akademisyenlerce dikkate alındığının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Teorilerin tartışıldığı makaleler üzerinde alıntılanma sayılarına bakıldığında (Tablo 2) en fazla alıntılanan ilk on makalede en az yüz otuzun üzerinde alıntılanma yapıldığı görülmektedir. 2020 yılında yayınlanan makalede yeniliklerin yayılması teorisini tartışan Shi vd, (2020) üç sene içinde üç yüzün üzerinde alıntılanmıştır. Benzer şekilde Lazaris vd., (2022)’nin çevresel psikolojinin ufuk açıcılığı teorisini ele aldığı makale yazında bir sene içerisinde üç yüze yakın alıntılanmaya sahiptir.

Tablo 2. En çok alıntılanan on teori/kuram

Yazarlar	Teori	Yayımlandığı Dergi	Yayınlanma Yılı	Alıntılanma Sayısı
M9*	Birleşik Teknoloji Kabul Teorisi	<i>Frontiers in Psychology</i>	2016	496
M46	Uyarlanabilir Sistem Teorisi	<i>Journal of Business Research</i>	2017	434
M89	Yeniliklerin Yayılması Teorisi	<i>International Journal of Information Management</i>	2020	304
M25	Kaderini Tayin Teorisi	<i>Electronic Commerce Research and Applications</i>	2018	302
M11	Çevresel Psikolojinin Ufuk Açıcılığı Teorisi	<i>Journal of Retailing and Consumer Services</i>	2022	287
M27	Kurulu Biliş Teorisi	<i>Journal of Research in Interactive Marketing</i>	2018	236
M7	Beklenen Fayda Teorisi	<i>Journal of Retailing</i>	2019	218
M16	Dinamik Yetenek Teorisi	<i>Industrial Marketing Management</i>	2020	167
M20	Genişletilmiş Pişmanlık Teorisi	<i>Decision Support Systems</i>	2018	162
M10	Birleşik Teknoloji Kabul Teorisi	<i>International Journal of Retail & Distribution Management</i>	2018	133

*: Bu tablodaki M kodlarının karşılıkları Ek 1’de gösterilmektedir.

3.2. Bütüncül Kanal Perakendeciliğin İçerik Analizi, Öncülleri ve Ardılları

Yazın taramasında araştırılan diğer bir konu ise makalelerin içeriği, konunun öncülleri ve ardılları hakkındadır. Makaleler araştırma konularına ve değişkenlerine göre Tablo 3’te gösterilmektedir. Alanlarına göre makaleler gruplandırıldığında tedarik zinciri ile ilgili konuların makalelerin %40’ını, pazarlama ve tüketici odaklılığın %43’ünü oluşturduğu görülürken bütüncül kanal odaklılığına dair makalelerin toplam makalelerin %15’ni oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaların tüketici odaklı, işletme odaklı ve bütüncül kanal konsept olmak üzere üç grupta toplandığı anlaşılmaktadır. Tüketici odaklı olan birinci grupta araştırmaların genel olarak karar verme

sürecine odaklandıkları anlaşılmaktadır. Bu grup satın alma niyeti (Kazancoğlu & Aydın, 2018), müşteri toleransı (Hoehle vd., 2018), müşteri değeri (Huré vd., 2017), alışveriş davranışı (Kang, 2019), müşteri tepkisi (Li vd., 2018) ve tüketici deneyimi (Komulainen & Makkonen, 2018) gibi satın alma davranışı, satın alma sonrası geri bildirim ve deneyimle ilgili konuları içermektedir.

İkinci grupta işletmelerin müşterilerine sorunsuz ve pürüzsüz bir bütüncül kanal deneyim sunma çabalarını gösteren tedarik zinciri ve pazarlama alanına dair çalışmalar bulunmaktadır. Bu grupta tedarik zincirini dair dağıtım (Melacini vd., 2018), teslimat (Buldeo vd., 2019), tesis/satış yeri (Bell vd., 2018; Kembro vd., 2018), bilgi teknolojileri (Gao & Su, 2020), ağ dizaynı (Yadav vd., 2019), iade yönetimi (Bernon vd., 2016; Akturk vd., 2018) ve lojistik (Woolenburg vd., 2018) gibi konuları kapsamaktadır. Pazarlama odaklı çalışmalar kanal yönetimi (Cao & Li, 2018; Zhang vd., 2018), ürün tavsiye etme (Balakrishnan vd., 2018), fiyatlandırma (Gupta vd., 2019), tutundurma (Bloom vd., 2017) ve satış yönetimi (Cummins vd., 2016) konularını içine almaktadır. İnsan kaynaklarına özellikle işgücüne odaklanan sadece bir çalışma (Ilk vd., 2018) bulunmaktadır.

Son grupta ise araştırmalar bütüncül kanal perakendeciliğin sınıflandırılmasına (Beck & Rygl, 2015) odaklanarak bütüncül kanal perakendeciliği ilerleyen süreçte bekleyen fırsatlar ve tehditler (Von Briel, 2018; Chen vd., 2018) üzerine yoğunlaşmaktadır.

Tablo 3. Odaklanma açısından içerik analizi

Alan	%	Değişken	Referans
Bütüncül kanal odaklılık	15	Muhtelif Konular	M20*, M49
		Yönetim	M22, M50, M51, M52, M53
İnsan kaynağı odaklılık	2	İşgücü yönetimi	M54
Pazarlama odaklılık	25	Fiyatlandırma	M55
		Kanal yönetimi	M6, M25, M48, M56, M57, M58
		Pazarlama iletişimi	M59
		Pazarlama programı	M42
		Satış yönetimi	M32
		Tutundurma	M40
		Ürün	M60
Tedarik zinciri Odaklılık	40	Ağ Tasarımı/Dizaynı	M61
		Bilgi Teknolojisi	M27, M62, M63
		Dağıtım	M47, M64, M65
		İade yönetimi	M19, M66
		Lojistik	M17, M20, M65
		Performans yönetimi	M43
		Teslimat	M67, M68, M69
		Tesis/Satış yeri	M70, M71, M72
Tüketici Odaklılık	18	Geri bildirim	M73, M74, M75
		Tüketici davranışı	M8, M10, M76, M77, M78, M79

*: Bu tablodaki M kodlarının karşılıkları Ek 1’de gösterilmektedir.

Perakende kanal perakendeciliğın öncüllerine dair yapılan yazın taraması sonuçları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. *Bütüncül kanal perakendeciliğın öncülleri*

Referans	Bulgu
M80*	Webrooming’in algılanan maliyeti, satın alma çabası ve beklenen fiyat kaybı webrooming niyetini olumsuz etkilemektedir.
M40	Alışveriş hedefine uygun promosyon, alışveriş deneyimini olumlu yönde etkilemektedir.
M83	Algılanan değer bütüncül kanal bankacılık bağlamında müşteri sadakatinin yanı sıra müşteri memnuniyetini de olumlu yönde etkilemektedir.
M81	Marka aşinalığı, kişiselleştirme, algılanan değer ve teknoloji hazırlığı bütüncül kanal deneyimini olumlu yönde etkilemektedir.
M90	Temas noktası sosyal değeri bütüncül kanal alışveriş değerini etkilemekte; bütüncül kanal alışverişin algılanan tutarlılığı ise aralarındaki ilişkiyi etkilemektedir.
M91	Tüketicinin temas noktalarına maruz kalması sadakat niyetiyle pozitif olarak ilişkilidir. Yüksek temas noktasına maruz kalma, tüketicilerin uzun vadeli ilişkileri tercih etme niyetiyle ilişkilidir.
M9	Performans beklentisi, çaba beklentisi ve kişisel yenilikçilik bütüncül kanal tüketicilerin satın alma niyetini olumlu yönde etkilemektedir.
M8	Bütüncül kanal tüketicilerin bilgi edinimi, fiyat karşılaştırması ve sosyal etkileşimi, showrooming davranışı; bilgi elde etme, sosyal etkileşim ve çeşitlilik arama davranışı ise webrooming davranışını olumlu yönde etkilemektedir.
M10	Performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, hedonik motivasyon, alışkanlık ve fiyat değeri, bütüncül kanal bağlamında tüketicinin satın alma niyetini olumlu yönde etkilemektedir.
M86	Bütüncül etkileşim kalitesi banka müşterilerinin sadakatini olumlu yönde etkilemektedir.
M59	Müşteri temas noktalarının müşteri katılımı üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yardımcı olan bütünleşik pazarlama iletişimi çerçevesi sağlamaktadır.
M92	Lojistik kalitesinin üç boyutunun müşteri memnuniyeti ve sadakati üzerinde etkileri bulunmaktadır.
M21	Çok kanallı benimseme niyeti; bütüncül kanal hizmet entegrasyonu, bütüncül kanal bilgi tutarlılığı ve bütüncül kanal kurumsal mekanizmanın algılanan etkinliğinden etkilenmektedir.
M79	SMS gönderme gibi iletişim stratejileri tüketici kanal seçimini önemli ölçüde etkilemektedir.
M57	Kişilik özelliği bütüncül kanal davranış sıklığını ve kanal tercihini belirlemektedir.
M82	Bütüncül kanalın faydacı yönlerini takip eden müşteriler verimli bir alışveriş deneyimi elde etmek için zaman kazandıran teknolojik araçları tercih etmektedir. Öte yandan bütüncül kanalın hedonik yönlerine yönelen müşteriler, zevki, eğlenceyi ve benzersiz alışveriş deneyimlerini tercih etmektedir.
M93	Kanal entegrasyon kalitesi farklı kanallarda algılanan akıcılığı ve bu da bütüncül kanal hizmet kullanımını etkilemektedir.
M89	Bütüncül kanal deneyimi tüketicilerin satın alma niyetini etkileyen algılanan uyumluluk ve algılanan riski tahmin etmektedir.
M85	Tüketicilerin kullanılabilirlik, kullanım kolaylığı ve uyumluluk algısı; davranışsal kullanım niyeti üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan marka deneyimini olumlu yönde etkilemektedir.
M24	Satın alma-iade kanalı tutarlılığı, parasal maliyet ve güçlük maliyeti müşterilerin iade kanalı sadakatini olumlu yönde etkilemektedir.
M35	Tüketicinin sosyal ağda algıladığı rahatlık tüketici kanal kararları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.
M25	Kanal entegrasyonuna ilişkin tüketici algıları, algılanan güven ve memnuniyetin yanı sıra alışveriş niyetlerini de etkilemektedir.

*: Bu tablodaki M kodlarının karşılıkları Ek 1’de gösterilmektedir.

Perakende kanal perakendeciliğın tüketici odaklı ardılları üzerine yapılan yazın taraması sonucu Tablo 5’te gösterilmektedir. Mükemmel bir alışveriş deneyimi elde etmek için uygulanan bütüncül kanal perakendeciliğın sonuçlarına; perakendeci bakış açısıyla, tüketici bakış açısıyla ve satış kanallarının

entegrasyonu noktasından ele alınmaktadır (Brynjolfsson vd., 2013). Perakende sektörü sorunsuz bir "bütüncül kanal perakendecilik" deneyimine doğru geliştikçe, fiziki mağazalar ile çevrimiçi mağazalar arasındaki ayırım giderek ortadan kalkmaktadır. Verhoef vd., (2015) göre bütüncül kanallı perakendede farklı kanalların ve temas noktalarının "müşterilerin perakende deneyimini geliştirmek için müşteriler ve işletmeler tarafından sürekli, dönüşümlü ve eşzamanlı olarak kullanıldığını" noktasına vurgu yapılmaktadır.

Tablo 5. Bütüncül kanal perakendeciliğin ardılları

Değişken	Referans
Alışveriş Değeri	M16*, M77
Alışveriş Kanalı Seçim Davranışı	M35, M79, M80
Deneyim	M59, M81, M82
İade ve Sipariş İptali	M25
Müşteri Elde Tutma	M25, M73
Müşteri Memnuniyeti	M22, M63, M76, M83, M84, M85, M86
Müşteri Satın Alma Davranışı	M8, M9, M10, M21, M40, M87, M88, M89

*: Bu tablodaki M kodlarının karşılıkları Ek 1’de gösterilmektedir.

Perakende kanalı ve satın alma davranışı ile ilgili yazındaki çalışmalar incelendiğinde farklı bulgular karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Lazaris ve Vrechopoulos (2014) müşterilerin perakende kanalları üzerindeki satın alma davranışını incelediği araştırmada, kanallar üzerindeki perakende yoğunluğunun; mobil internet kullanım sıklığını, çevrimiçi alışverişin fiziki mağaza davranışına ilişkin araştırmaları ve alışveriş yapanların çevrimdışı alışveriş davranışında yardımcı teknolojileri kullanmalarını etkilediğini belirtmektedir. Juaneda-Ayensa vd., (2016) bütüncül kanallı perakende ortamında satın alma niyetinin temel belirleyicilerine dair yaptığı araştırmada, kişisel yenilik, çaba beklentileri ve performans beklentilerinin bütüncül kanallı bir ortamda satın alma niyetinin temel belirleyicileri olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir çalışmada, Kazancoglu ve Aydın (2018) tüketicilerin çok kanallı alışveriş niyetlerini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Çalışma bulgularına göre algılanan güven, bağlamsal faktörler, algılanan riskler, kaygı, etkileşim ihtiyaçları ve mahremiyet konuları tüketicilerin çok kanallı alışveriş niyetlerini etkileyen ana faktörler olduğunu belirtmektedir. Cortiñas vd., (2019) araştırmasında ürünün fiziki ve çevrimiçi mağazadaki erişilebilirliği, çevrimiçi alınan bir ürünün müşteri taleplerini karşılayacağına garanti edilmesi, iade seçeneğinin mevcut olması vb. bütüncül kanal müşterilerinin davranışlarını açıklayan perakende kanalın temel özelliklerine vurgu yapmaktadır. Lorenzo-Romero vd., (2020) bütüncül kanalın kişisel bağlılık, memnuniyet ve şirketle bağlılık gibi tüketici davranışsal tepkilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Gao vd., (2020) bütüncül kanalın karakteristik özelliklerini; şeffaflık, rahatlık ve kusursuzluk, çevrimiçi ve çevrimdışı müşteri deneyiminin uyumsuzluğunu en aza indirmesi olarak ifade etmektedir.

Kanal entegrasyonu ile tüketici davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen yazındaki çalışmalara bakıldığında değişik bulgularla karşılaşmaktayız. Cao ve Li (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, kanallar arasındaki entegrasyonun satış büyümesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Li vd., (2018) müşterilerin bütüncül kanallı perakendecilikte kanallar arası entegrasyona olan tepkisini incelediği araştırmada, müşteri teşhir salonlarının perakendeci belirsizliğini azaltmada kanallar arası entegrasyonun pozitif yönde etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Zhang vd., (2018) kanal entegrasyonunun tüketici güçlendirme üzerindeki etkisini ve tüketici güçlendirmenin tüketici güveni ve memnuniyeti ile himaye istekliliği üzerindeki aracı etkisi üzerine yaptığı araştırmada kanal

entegrasyonu nedeniyle tüketicilerin kanallara olumlu tepkiler verdiğini belirtmektedir. Shen vd., (2018) çok kanallı hizmet kullanımının potansiyel itici güçlerinin araştırılmasına yönelik yaptığı çalışmada kanal entegrasyonu kalitesinin, farklı kanalların algılanan akıcılığını önemli ölçüde etkilediğini gözlemlendiğini ifade etmektedir. Tyrväinen ve Karjaluo (2019) araştırmasında çevrimiçi ve çevrimdışı mağaza kanallarının entegrasyonun marka deneyimini pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir. Hamouda (2019) araştırmasında yüksek kaliteli çok kanallı bankacılık entegrasyonunun, müşterilerin çok kanallı kalite algısını arttırdığı yönde bulgular ortaya koymaktadır. Yine aynı çalışmada bütüncül kanallı bankacılıkta algılanan kalite ile müşteri memnuniyeti ve müşteri sadakati arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Buna ilaveten, Cortiñas ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada fiziksel mağaza ve çevrimiçi kanalların entegrasyonunu gerçekleştirmek için teknolojiden yararlanmanın kusursuz bir bütüncül kanal perakende deneyimini pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir. Jocevski ve diğerleri (2019) iş modellerinin bakış açısını dikkate alarak çok kanallı stratejinin dijital fenomenle nasıl bağlantılı olduğunu incelemiştir. Çalışma bütüncül pazarlama, operasyonlar ve lojistik perspektifler gibi iş modeli perspektiflerinin kullanılabilirliğini vurgulayarak, şirketin tüm yönlerini ve dönüşümünü analiz etmek için kapsamlı bir vizyon sağlamaktadır. Yine başka bir çalışmada, Li vd., (2019) çok kanallı perakendede kanallar arası entegrasyon ile müşteriye elde tutma arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada kanallar arası entegrasyon ile müşteriye elde tutma arasındaki pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Quach vd., (2022) araştırmasında çok kanallı perakendede hizmet entegrasyonunun (hizmet tutarlılığı ve şeffaflık) müşteri deneyimi ve müşteri sadakati üzerinde doğrudan ve önemli bir etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Kanal davranışı ve müşteri yönetimi bağlamında da çeşitli araştırmalar söz konusudur. Yan vd., (2019) çalışmasında alıcıların sosyal medya platformlarından bilgi aldığındaki bunun tüketici kanalı davranışı üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Wollenburg vd., (2019) perakende sektöründe bütüncül kanallı müşteri yönetimi sürecini anlamaya yönelik bir anket çalışması yapmıştır. Anket sonuçlarına göre perakendeciler; müşterileri mağazaya yönlendirmek, bazı işlemlere öncelik vererek müşterinin dikkatini çekmek ve ürün iadelerinden kaçınmak için ürün bulunabilirliğini en üst seviyede tutma stratejisini kullandığı anlaşılmaktadır. Depo sistemine dair yapılan başka bir çalışmada Hübner vd., (2016) çok kanallı perakendecilerin depo sistemlerini esnek, talebe dayalı envanter tahsisine izin veren kanal entegreli envanter olarak geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Lojistik hizmetlere dair yapılan bir çalışmada ise Sorkun, Yumurtacı Hüseyinoğlu ve Börühan'ın (2020) operasyonel lojistik hizmetlerindeki esneklik ve kalite ile bütüncül kanallı kapasite kullanımının müşteri memnuniyetini arttırdığını ifade etmektedir.

Bütüncül dağıtıma dair yazındaki çalışmalardan değişik bulgular karşımıza çıkmaktadır. Mwanza ve Ingari'nin (2015) araştırmasında yoğun ve bütüncül dağıtımın müşteri dostu ürünlerin bir rekabet avantajı kaynağı haline geldiğini vurgulamaktadır. Ishfaq vd., (2016) çalışmasında mağaza envanteri ve dağıtım kanallarını entegre etmeye odaklanan perakendecilerin büyük bir mağaza ağı kullanabileceğini ifade etmektedir. Yadav vd., (2019) çalışmasında çok kanallı dağıtım tedarik zinciri ağı modelinin tedarik zinciri maliyetlerinde önemli tasarruflar sağladığını ve geleneksel tedarik zinciri ağlarından daha sürdürülebilir olduğunu ve ayrıca çevrimiçi büyük işletmelerin dağıtımlarını entegre etmelerini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Mağaza içi yeniliğe dair yapılan bir başka çalışmada Savastano vd., (2019) müşterilerin daha zengin bir alışveriş deneyimi elde etmek için mağaza içi yeniliği kullanmaya daha fazla istekli olması ile perakendecilerin ise daha yüksek marka sadakati ve daha iyi marka imajı elde etmelerini pozitif yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Mağaza etkileşimine yönelik yapılan araştırmalardan Mainardes vd., (2020) bütünleşik etkileşim kalitesinin ve hizmet kanallarının algılanan likiditesinin bankacılık sektörünün tutumu ve sadakati üzerindeki etkisine dair deliller sunmuş ve bu ilişkilerde olumlu duyguların aracı rolünü test

etmiştir. Sonuçlar, etkileşim kalitesinin banka müşterilerinin sadakati üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir çalışmada Li vd., (2019) bütüncül kanal perakendecilik bağlamında müşteri etkileşimini incelemiştir. Araştırma bulguları kanal entegrasyon kalitesi boyutlarının (kanal hizmet seçiminin genişliği, kanal hizmeti yapılandırma şeffaflığı, içerik tutarlılığı ve süreç tutarlılığı) müşteri katılımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bunun da olumlu ağızdan ağıza ve yeniden satın alma niyetini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Rodríguez-Torrico vd., (2020) bütüncül kanalın kesintisiz etkileşim deneyiminin, kanal seçimindeki tutarlılık, senkronizasyon ve özgürlük ve bunun müşteri etkileşimi memnuniyeti üzerindeki pozitif yönlü etkisi olmak üzere çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak alışveriş deneyime dair yapılan araştırmalardan Shi vd., (2020) çalışmasında algılanan uyumluluğu iyileştirerek ve algılanan riski azaltarak bütüncül kanallı alışveriş deneyimini geliştirmenin, müşterilerin çok kanallı alışveriş algılarını daha iyi şekillendirebileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Alexander ve Kent (2022) araştırmasında müşteri deneyimini iyileştirmek için teknolojileri mağazalarda uygulamanın ve entegre etmenin önemini arttırdığını vurgulamaktadır. Quach vd., (2022) hizmet entegrasyonunun çok kanallı hizmetler üzerinde doğrudan ve önemli bir etkiye sahip olduğunu gözlemlemiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada bütüncül kanal perakendeciliğine dair yazın taraması yapılarak bu olgunun teorik temelleri ortaya çıkartılmıştır. Bütüncül kanal perakendecilik olgusunu açıklayan olguların her biri bütüncül kanal perakendeciliğinin üç farklı yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bunlar; teknoloji tabanlı sunumunu ampirik olarak inceleyen araştırmalar, tüketici davranışlarına yönelik araştırmalar ve tedarik zinciri ve lojistiğe dair araştırmalardır. Bütüncül kanal perakendecilik kavramını açıklaya yönelik olarak yazında 35 teori öne sürülmüştür. Bütüncül kanal perakendeciliğine dair araştırmacılarca planlı davranış teorisi ve uyarıcı organizma tepki teorilerinin yazında en az üç makalede tartışıldığı görülmektedir. Bütüncül kanal ifadesi yazında 2011'den beri kendine yer bulmasına rağmen bu kavramı açıklamaya çalışan teoriler ancak 2017'den sonra yazında ele alındığı görülmektedir. Teorilerin tartışıldığı makaleler üzerinde alıntılanma sayılarına bakıldığında en fazla alıntılanan ilk on makalede en az yüz otuzun üzerinde alıntılanma yapıldığı görülmektedir. Mükemmel bir alışveriş deneyimi elde etmek için uygulanan bütüncül kanal perakendeciliğin sonuçlarına; perakendeci bakış açısıyla, tüketici bakış açısıyla ve satış kanallarının entegrasyonu noktasından ele alındığı anlaşılmaktadır. Perakende sektörü sorunsuz bir "bütüncül kanal perakendecilik" deneyimine doğru geliştikçe, fiziki mağazalar ile çevrimiçi mağazalar arasındaki ayırım giderek ortadan kalktığı görülmektedir.

Bütüncül kanal perakendecilik yazınına bakıldığında gerek kuramsal/teorik açıdan gerekse uygulama alanında son yıllarda ortaya konan çalışmalara rağmen ilerlemeler henüz yeterli seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda bütüncül kanal perakendecilik ile ilgili güçlü bir teorik arka plan eksikliği ortaya konmaktadır (Shen vd., 2018). Mevcut çalışmalarda ortaya konan teorik arka planda odak nokta "neden" ve "nasıl" sorularından çok "ne" sorusu ile sınırlı kaldığı gözlenmektedir (Hunt vd., 2006). Bununla birlikte yazında tüketici karar verme sürecini davranışsal teorilerle ilişkilendiren araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Halbuki tüketici davranışı, perakendecilik literatürünün merkezinde yer alan önemli bir konudur. Bu nedenle bütüncül kanal perakendeciliğine dair tüketici bakış açısıyla sorunlar ele alınarak, çözüm üretmek için teorik arka planın olgunlaştırılması gerekmektedir. Güçlü bir temele oturtulmuş bir çalışma "neden" ve "nasıl" sorularına ilişkin değerli bilgiler sunması gerekmektedir (Sutton & Staw, 1995). Örneğin kendi kaderini tayin teorisi, tüketicilerin motivasyonunu ve davranışını etkileyen olasılıkları açıklamak için yararlı bir çerçeve sağlamaktadır. Bu temel üzerinden hareketle tüketici karar verme süreçlerinin ele alınması gerekliliği düşünülmektedir.

Bütüncül kanal yaklaşımının teorik konumlandırılması açısından yazında planlı davranış teorisi (Xu & Jackson, 2019a); teknoloji kabul modeli (Yan vd., 2019) gibi bilgi sistemi tabanlı davranış

teorileri; teknolojinin kabulü ve kullanımına ilişkin teori, gerekçeli eylem teorisi (Juaneda-Ayensa vd., 2016) ve pazarlama ve tüketici davranışıyla ilgili teoriler (Pagani vd., 2022; Paul ve Criado, 2020)'nın araştırmalarında ele alınmaktadır. Öte yandan bütüncül kanal tüketici davranışına ilişkin teoriye dayalı ampirik çalışmalara yazında çok az yer verildiği anlaşılmaktadır (Shen vd., 2018). Bu nedenle araştırmacıların bu yönde araştırma yapmaları tavsiye edilmektedir.

Araştırmada bütüncül kanal perakendeciliğin teorik arka planı, öncül ve ardılları araştırılmıştır. Araştırmacılara tüketicinin çok kanallı perakendeciliği kullanma niyetini açıklamak için bilgi sistemleri modelini test etmeleri önerilmektedir (Gilal vd., 2019). Yazın taraması esnasında zaman kısıtı nedeniyle anahtar kelimelerin İngilizce dili ile sınırlandırılmış olması araştırma kısıtı olarak ifade edilebilir. Diğer dillerle de taramanın yapılması ve Web of Science ile beraber Proquest ve EBSCOhost veri tabanlarının da araştırmaya dahil edilmesi tavsiye edilmektedir.

Bütüncül kanal perakendeciliğin teorik/kuramsal arka planına dair çalışma yapacak araştırmacılara şu soruların cevap aramaları tavsiye edilmektedir:

- Tüketicinin bütüncül kanal perakendeciliği kullanmaya dair davranışsal niyetini açıklayan teknolojik benimseme modeli ne olabilir?
- Tüketici davranışını açıklamak için uygulanabilecek farklı geleneksel teoriler neler olabilir?
- Tüketicinin bütüncül kanal perakendeciliğini kapsamlı bir şekilde kullanmasına yönelik davranışsal niyetini açıklamada teknoloji benimseme modelleri nasıl genişletilebilir?
- Bütüncül kanal perakendecilik stratejilerine daha geniş bir çerçeve sağlamak üzere gelecekteki ampirik çalışmalar hangi yeni teorileri test edebilir ve uyarlayabilir?
- Bir işletmenin bütüncül kanal perakendeciliği geliştirme kabiliyetine dinamik yetenek, bilgiye dayalı teori, ilişkişel bakış vb. hangi teoriler ışık tutabilir?

5. Kaynakça

- Adivar, B., Hüseyinoğlu, I. Ö. Y., & Christopher, M. (2019). A quantitative performance management framework for assessing omnichannel retail supply chains. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 48, 257-269. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.02.024>
- Akturk, M. S., Ketzenberg, M., & Heim, G. R. (2018). Assessing impacts of introducing ship-to-store service on sales and returns in omnichannel retailing: A data analytics study. *Journal of Operations Management*, 61, 15-45. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2018.06.004>
- Alexander, B., & Kent, A. (2022). Change in technology-enabled omnichannel customer experiences in-store. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 65, 102338. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102338>
- Ameen, N., Tarhini, A., Shah, M. H., & Nusair, K. (2021). A cross cultural study of gender differences in omnichannel retailing contexts. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58, 102265. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102265>
- Aw, E. C. X. (2019). Understanding the webrooming phenomenon. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 47(10), 1074-1092. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-01-2019-0026>
- Balakrishnan, J., Cheng, C. H., Wong, K. F., & Woo, K. H. (2018). Product recommendation algorithms in the age of omnichannel retailing—An intuitive clustering approach. *Computers & Industrial Engineering*, 115, 459-470. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2017.12.005>

- Bangsa, A. B., & Schlegelmilch, B. B. (2020). Linking sustainable product attributes and consumer decision-making: Insights from a systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 245, 118902. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118902>
- Beck, N., & Rygl, D. (2015). Categorization of multiple channel retailing in Multi-, Cross-, and Omni-Channel Retailing for retailers and retailing. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 27, 170–178. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2015.08.001>
- Bell, D. R., Gallino, S., & Moreno, A. (2018). Offline showrooms in omnichannel retail: Demand and operational benefits. *Management Science*, 64(4), 1629-1651. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2016.2684>
- Bell, D. R., Gallino, S., & Moreno, A. (2014). How to win in an Omnichannel world. *MIT Sloan management review*, 56(1), 14.
- Berman, B., & Thelen, S. (2018). Planning and implementing an effective omnichannel marketing program. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 46(7), 598-614. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-08-2016-0131>
- Bernon, M., Cullen, J., & Gorst, J. (2016). Online retail returns management: Integration within an omni-channel distribution context. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 46(6/7), 584-605. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-01-2015-0010>
- Blom, A., Lange, F., & Hess, R. L. (2017). Omnichannel-based promotions' effects on purchase behavior and brand image. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 39, 286–295. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2017.08.008>
- Brynjolfsson, E., Hu, Y. J., & Rahman, M. S. (2013). Competing in the Age of Omnichannel Retailing Brought to You By. *International Journal of Electronic Commerce*, 18(4), 5–16.
- Buldeo Rai, H., Verlinde, S., & Macharis, C. (2019). The “next day, free delivery” myth unravelled: Possibilities for sustainable last mile transport in an omnichannel environment. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 47(1), 39-54. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-06-2018-0104>
- Cao, L., & Li, L. (2018). Determinants of Retailers' Cross-channel Integration: An Innovation Diffusion Perspective on Omni-channel Retailing. *Journal of Interactive Marketing*, 44, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2018.04.00>
- Chang, Y., & Geng, L. (2022). Planned or unplanned purchases? The effects of perceived values on omnichannel continuance intention. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 50(12), 1535–1551. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-01-2021-0012>
- Chatterjee, P., & Kumar, A. (2017). Consumer willingness to pay across retail channels. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 34, 264–270. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2016.01.008>
- Cheah, J.-H., Lim, X.-J., Ting, H., Liu, Y., & Quach, S. (2022). Are privacy concerns still relevant? Revisiting consumer behavior in omnichannel retailing. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 65, 102242. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102242>
- Chen, Y., Cheung C. M. K., & Tan, C. (2018). Omnichannel business research: Opportunities and challenges. *Decision Support Systems*, 109, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2018.03.007>

- Cheung, C. M. K., & Thadani, D. R. (2012). The impact of electronic word-of-mouth communication: A literature analysis and integrative model. *Decision Support Systems*, 461–470. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2012.06.008>
- Cleave, E., Arku, G., & Chatwin, M. (2017). Cities' economic development efforts in a changing global economy: Content analysis of economic development plans in Ontario, Canada. *Area*, 49(3), 359-368. <https://doi.org/10.1111/area.12335>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Cocco, H., & De-Juan-Vigaray, M. D. (2022). A typology of omnichannel retailer activities during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 50(8–9), 1062–1094. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-10-2021-0506>
- Cortiñas, M., Chocarro, R., & Elorz, M. (2019). Omni-channel users and omni-channel customers: a segmentation analysis using distribution services. *Spanish Journal of Marketing-ESIC*, 23(3), 415–436. <https://doi.org/10.1108/SJME-06-2019-0031>
- Cui, X., Xie, Q., Zhu, J., Shareef, M. A., Goraya, M. A. S., & Akram, M. S. (2022). Understanding the omnichannel customer journey: The effect of online and offline channel interactivity on consumer value co-creation behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 65, 102869. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102869>
- Cummins, S., Peltier, J. W., & Dixon, A. (2016). Omni-channel research framework in the context of personal selling and sales management: A review and research extensions. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 10(1), 2-16. <https://doi.org/10.1108/JRIM-12-2015-0094>
- Davis-Sramek, B., Ishfaq, R., Gibson, B. J., & Defee, C. (2020). Examining retail business model transformation: a longitudinal study of the transition to omnichannel order fulfillment. *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 50(5), 557–576. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-02-2019-0055>
- Du, S., Wang, L., & Hu, L. (2019). Omnichannel management with consumer disappointment aversion. *International Journal of Production Economics*, 215, 84–101. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2018.05.002>
- Erboy, N. (2021). *Müşteri satın alma yolculuğunda bütünlük kanal deneyimi: bankacılık sektörüne yönelik bir uygulama* (Tez No. 684999) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eriksson, E., Norrman, A., & Kembro, J. (2022). Understanding the transformation toward omnichannel logistics in grocery retail: a dynamic capabilities perspective. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 50(8/9), 1095–1128. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-10-2021-0508>
- Gao, L., Melero, I., & Sese, F. J. (2020). Multichannel integration along the customer journey: a systematic review and research agenda. *Service Industries Journal*, 40(15–16), 1087–1118. <https://doi.org/10.1080/02642069.2019.1652600>
- Gibson, S., Hsu, M. K., & Zhou, X. (2022). Convenience stores in the digital age: A focus on the customer experience and revisit intentions. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 68, 103014. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103014>
- Gilal, F. G., Zhang, J., Paul, J., & Gilal, N. G. (2019). The role of self-determination theory in marketing science: An integrative review and agenda for research. *European Management Journal*, 37(1), 29–44. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.10.004>

- Gupta, V. K., Ting, Q. U., & Tiwari, M. K. (2019). Multi-period price optimization problem for omnichannel retailers accounting for customer heterogeneity. *International Journal of Production Economics*, 212, 155-167. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2019.02.016>
- Hamouda, M. (2019). Omni-channel banking integration quality and perceived value as drivers of consumers' satisfaction and loyalty. *Journal of Enterprise Information Management*, 32, 608-625. <https://doi.org/10.1108/JEIM-12-2018-0279>
- Harmandaroğlu, S. F., & Altunışık, R. (2023). Perakende kanal entegrasyonun tekrar satın alma niyetine etkisinde müşteri memnuniyetinin aracı rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 77, 248-271. <https://doi.org/10.51290/dpusbe.1298038>
- Herhausen, D., Kleinlercher, K., Verhoef, P. C., Emrich, O., & Rudolph, T. (2019). Loyalty formation for different customer journey segments. *Journal of Retailing*, 95(3), 9-29. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2019.05.001>
- Hickman, E., Kharouf, H., & Sekhon, H. (2019). An omnichannel approach to retailing: demystifying and identifying the factors influencing an omnichannel experience. *The International Review of Retail Distribution and Consumer Research*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09593969.2019.1694562>
- Hilken, T., Heller, J., Chylinski, M., Keeling, D. I., Mahr, D., & Ruyter, K. (2018). Making omnichannel an augmented reality: the current and future state of the art. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 12(4), 509-523. <https://doi.org/10.1108/JRIM-01-2018-0023>
- Hoehle, H., Aloysius, J. A., Chan, F., & Venkatesh, V. (2018). Customers' tolerance for validation in omnichannel retail stores: enabling logistics and supply chain analytics. *The International Journal of Logistics Management*, 29(2), 704-722. <https://doi.org/10.1108/IJLM-08-2017-0219>
- Hossain, T. M. T., Akter, S., Kattiyapornpong, U., & Dwivedi, Y. (2020). Reconceptualizing Integration Quality Dynamics for Omnichannel Marketing. *Industrial Marketing Management*, 87, 225-241. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2019.12.006>
- Hossain, T. M. T., Akter, S., Kattiyapornpong, U., & Dwivedi, Y. K. (2019). Multichannel integration quality: A systematic review and agenda for future research. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 49, 154-163. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.03.019>
- Hu, X., Qiu, J., Zhao, J., & Li, Y. (2023). Can in-store recommendations for online-substitutive products integrate online and offline channels? *Journal of Retailing and Consumer Services*, 70, 103142. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103142>
- Huh, J., & Kim, H. Y. (2022). Showrooming versus webrooming: Examining motivational differences in omnichannel exploratory behaviors. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 32(5), 532-548. <https://doi.org/10.1080/09593969.2022.2048413>
- Hunt, S. D., Arnett, D. B., & Madhavaram, S. (2006). The explanatory foundations of relationship marketing theory. *Journal of business & industrial marketing*, 21(2), 72-87. <https://doi.org/10.1108/10610420610651296>
- Huré, E., Picot-Coupey, K., & Ackermann, C. L. (2017). Understanding omni-channel shopping value: A mixed-method study. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 39, 314-330. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2017.08.011>

- Hübner, A., Wollenburg, J., & Holzapfel, A. (2016). Retail logistics in the transition from multi-channel to omni-channel. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 46(6/7), 562–583. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-08-2015-0179>
- Ieva, M., & Ziliani, C. (2018). Mapping touchpoint exposure in retailing: Implications for developing an omnichannel customer experience. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 46(3), 304–322. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-04-2017-0097>
- Ilk, N., Brusco, M., & Goes, P. (2018). Workforce management in omnichannel service centers with heterogeneous channel response urgencies. *Decision Support Systems*, 105, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2017.10.008>
- Ishfaq, R., Defee, C. C., Gibson, B. J., & Raja, U. (2016). Realignment of the physical distribution process in omni-channel fulfillment. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 46(6/7), 543-561. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-02-2015-0032>
- Jo, W., Kim, J. J., & Choi, J. (2020). Who are the multichannel shoppers and how can retailers use them? Evidence from the French apparel industry. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 33(1), 250-274. <https://doi.org/10.1108/APJML-05-2019-0317>
- Jocevski, M., Arvidsson, N., Miragliotta, G., Ghezzi, A., & Mangiaracina, R. (2019). Transitions towards omni-channel retailing strategies: a business model perspective. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 47(2), 78-93. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-08-2018-0176>
- Juaneda-Ayensa, E., Mosquera, A., & Sierra Murillo, Y. (2016). Omnichannel Customer Behavior: Key Drivers of Technology Acceptance and Use and Their Effects on Purchase Intention. *Frontiers in Psychology*, 7, 1117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01117>
- Kang, J. Y. M. (2019). What drives omnichannel shopping behaviors? Fashion lifestyle of social-local-mobile consumers. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 23, 224–238. <https://doi.org/10.1108/JFMM-07-2018-0088>
- Kazancoglu, I., & Aydin, H. (2018). An investigation of consumers' purchase intentions towards omni-channel shopping A qualitative exploratory study. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 46(10), 959–976. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-04-2018-0074>
- Kembro, J. H., Norrman, A., & Eriksson, E. (2018). Adapting warehouse operations and design to omni-channel logistics: A literature review and research agenda. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 48(9), 890-912. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-01-2017-0052>
- Kembro, J. H., & Norrman, A. (2021). Which future path to pick? A contingency approach to omnichannel warehouse configuration. *International Journal of Physical Distribution & Logistics*, 51(1), 48–75. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-08-2019-0264>
- Komulainen, H., & Makkonen, H. (2018). Customer experience in omni-channel banking services. *Journal of Financial Services Marketing*, 23, 190-199. <https://doi.org/10.1057/s41264-018-0057-6>
- Lafkihi, M., Pan, S., & Ballot, E. (2019). Freight transportation service procurement: A literature review and future research opportunities in omnichannel E-commerce. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, 125, 348-365. <https://doi.org/10.1016/j.tre.2019.03.021>

- Lazaris, C., & Vrechopoulos, A. (2014). From multichannel to “omnichannel” retailing: review of the literature and calls for research. *In 2nd International Conference on Contemporary Marketing Issues, 13*, 1–6.
- Lazaris, C., Vrechopoulos, A., Sarantopoulos, P., & Doukidis, G. (2022). Additive omnichannel atmospheric cues: The mediating effects of cognitive and affective responses on purchase intention. *Journal of Retailing and Consumer Services, 64*, 102731. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102731>
- Lee W. J. (2020). Unravelling consumer responses to omni-channel approach. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research, 15*(3), 37–49. <https://doi.org/10.4067/S0718-18762020000300104>
- Li, J., Burnham, J. F., Lemley, T., & Britton Robert M. (2010). Citation Analysis: Comparison of Web of Science1, ScopusTM, SciFinder1, and Google Scholar. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries, 7*, 196–217. <https://doi.org/10.1080/15424065.2010.505518>
- Li, R., Li, Y., Liu, H., & Huang, Q. (Eds.). (2019). Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences. Cross-channel integration and customer retention in omnichannel retailing: the role of retailer image and alternative attractiveness.
- Li Y., Liu, H., Lim, E. T., Goh, J. M., Yang, F., & Lee, M. K. (2018). Customer’s reaction to cross-channel integration in omnichannel retailing: The mediating roles of retailer uncertainty, identity attractiveness, and switching costs. *Decision Support Systems, 109*, 50–60. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2017.12.010>
- Lim, S. F. H., & Srai, J. S. (2018). Examining the anatomy of last-mile distribution in e-commerce omnichannel retailing A supply network configuration approach. *International Journal of Operations & Production Management, 38*(9), 1735-1764. <https://doi.org/10.1108/IJOPM-12-2016-0733>
- López-Bonilla, L. M., Reyes-Rodríguez, M. D. C., & López-Bonilla, J. M. (2020). Golf tourism and sustainability: Content analysis and directions for future research. *Sustainability, 12*(9), 3616. <https://doi.org/10.3390/su12093616>
- Lorenzo-Romero, C., Andrés-Martínez, M. E., & Mondéjar-Jiménez, J. A. (2020). Omnichannel in the fashion industry: A qualitative analysis from a supply-side perspective. *Heliyon, 6*(6), 1-10.
- Ma, S. (2017). Fast or free shipping options in online and Omni-channel retail? The mediating role of uncertainty on satisfaction and purchase intentions. *The International Journal of Logistics Management, 28*(4), 1099-1122. <https://doi.org/10.1108/IJLM-05-2016-0130>
- Mainardes, E. W., de Moura Rosa, C. A., & Nossa, S. N. (2020). Omnichannel strategy and customer loyalty in banking. *International Journal of Bank Marketing, 38*(4), 799-822. <https://doi.org/10.1108/IJBM-07-2019-0272>
- Manser Payne, E., Peltier, J. W., & Barger, V. A. (2017). Omni-channel marketing, integrated marketing communications and consumer engagement: A research agenda. *Journal of Research in Interactive Marketing, 11*(2), 185–197. <https://doi.org/10.1108/JRIM-08-2016-0091>
- Melacini, M., Perotti, S., Rasini, M., & Tappia, E. (2018). E-fulfilment and distribution in omni-channel retailing: a systematic literature review. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, 48*(4), 391-414. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-02-2017-0101>

- Miquel-Romero, M., Frassetto, M., & Molla-Descals, A. (2019). The role of the store in managing post purchase complaints for omnichannel shoppers. *Journal of Business Research*, 109, 288–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.057>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Murfield, M., Boone, C. A., Rutner, P., & Thomas, R. (2017). Investigating logistics service quality in omni-channel retailing. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 47(4), 263-296. <https://doi.org/10.1108/IJPDLM-06-2016-0161>
- Mwanza, P., & Ingari, B. (2015). Strategic role of distribution as a source of competitive advantage in fast-moving consumer goods in Kenya. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(10), 1–14.
- Nguyen, A. T. Van, McClelland, R., & Thuan, N. H. (2022). Exploring customer experience during channel switching in omnichannel retailing context: A qualitative assessment. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 64, 102803. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102803>
- Pagani, M., Racat, M., & Hofacker, C. F. (2022). Adding Voice to the Omnichannel and How that Affects Brand Trust. *Journal of Interactive Marketing*, 48, 89–105. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2019.05.002>
- Pangarkar, A., Arora, V., & Shukla, Y. (2022). Exploring phygital omnichannel luxury retailing for immersive customer experience: The role of rapport and social engagement. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 68, 103001. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103001>
- Park, J., & Kim, R. B. (2019). The effects of integrated information & service, institutional mechanism and need for cognition (NFC) on consumer omnichannel adoption behavior. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 33(6), 1386-1414. <https://doi.org/10.1108/APJML-06-2018-0209>
- Park, S., & Lee, D. (2017). An empirical study on consumer online shopping channel choice behavior in omni-channel environment. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1398–1407. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.06.003>
- Paul, J., & Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4), 101717. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Paul, J., Agatz, N., Spliet, R., & De Koster, R. (2019). Shared capacity routing problem– An omni-channel retail study. *European Journal of Operational Research*, 273(2), 731-739. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2018.08.027>
- Perannagari, K. T., & Chakrabarti, S. (2019). Factors influencing acceptance of augmented reality in retail: insights from thematic analysis. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 48(1), 18–34. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-02-2019-0063>
- Pereira, M. L., Petroll, M. de L. M., Soares, J. C., Matos, C. A. de., & Hernani-Merino, M. (2023). Impulse buying behavior in omnichannel retail: an approach through the stimulus-organism response theory. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 51(1), 39–58. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-09-2021-0394>
- Piotrowicz, W., & Cuthbertson, R. (2014). Introduction to the special issue information technology in retail: Toward omnichannel retailing. *International Journal of Electronic Commerce*, 18(4), 5–16. <https://doi.org/10.2753/JEC1086-4415180400>

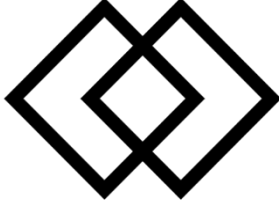
- Prieto-Sandoval, V., Alfaro, J. A., Mejía-Villa, A., & Ormazabal, M. (2016). ECO-labels as a multidimensional research topic: Trends and opportunities. *Journal of Cleaner Production*, 135, 806–818. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.06.167>
- Quach, S., Barari, M., Moudrý, D. V., & Quach, K. (2022). Service integration in omnichannel retailing and its impact on customer experience. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 65, 102267. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102267>
- Rigby, D. (2011). The future of shopping. *Harvard Business Review*, 89, 65–76.
- Rodríguez-Torrico, P., Trabold Apadula, L., San-Martín, S., & San José Cabezudo, R. (2020). Have an omnichannel seamless interaction experience! Dimensions and effect on consumer satisfaction. *Journal of Marketing Management*, 36(17/18), 1731–1761. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2020.1801798>
- Rosenmayer, A., McQuilken, L., Robertson, N., & Ogden, S. (2018). Omni-channel service failures and recoveries: refined typologies using Facebook complaints. *Journal of Services Marketing*, 32(3), 269–285. <https://doi.org/10.1108/JSM-04-2017-0117>
- Saghiri, S., Wilding, R., Mena, C., & Bourlakis, M. (2017). Toward a three-dimensional framework for omni-channel. *Journal of Business Research*, 77, 53–67. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.03.025>
- Savastano, M., Bellini, F., B, D. F., & De Marco, M. (2019). Technology adoption for the integration of online–offline purchasing. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 47(5), 474–492. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-12-2018-0270>
- Shen, X. L., Li, Y. J., Sun, Y., & Wang, N. (2018). Channel integration quality, perceived fluency and omnichannel service usage: The moderating roles of internal and external usage experience. *Decision Support Systems*, 109, 61–73. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2018.01.006>
- Shi, S., Wang, Y., Chen, X., & Zhang, Q. (2020). Conceptualization of omnichannel customer experience and its impact on shopping intention: A mixed-method approach. *International Journal of Information Management*, 50, 325–336. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.09.001>
- Silva, S. C. E., Martins, C. C., & Sousa, J. M. D. (2018). Omnichannel approach: Factors affecting consumer acceptance. *Journal of Marketing Channels*, 25(1–2), 73–84. <https://doi.org/10.1080/1046669X.2019.1647910>
- Sorkun, M. F., Yumurtaçı Hüseyinoğlu, I. Ö., & Börühan, G. (2020). Omni-channel capability and customer satisfaction: mediating roles of flexibility and operational logistics service quality. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 48(6), 629–648. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-07-2019-0235>
- Tagashira, T. (2022). Information effects of warehouse automation on sales in omnichannel retailing. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 66, 102903. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102903>
- Tyrväinen, O., & Karjaluoto, H. (2019). Omnichannel experience: Towards successful channel integration in retail. *Journal of Customer Behavior*, 18(1), 17–34. <https://doi.org/10.1362/147539219X15633616548498>

- Verhoef, P. C., Kannan, P. K., & Inman, J. J. (2015). From Multi-Channel Retailing to Omni-Channel Retailing. Introduction to the Special Issue on Multi-Channel Retailing. *Journal of Retailing*, 91(2), 174–181. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2015.02.005>
- Von Briel, F. (2018). The future of omnichannel retail: A four-stage Delphi study. *Technological Forecasting and Social Change*, 132, 217-229. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.02.004>
- Wei, G., Wenqian, L., Hua, F., & Xingping, J. (2021). How customer experience incongruence affects omnichannel customer retention: The moderating role of channel characteristics. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 60, 102487. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102487>
- Wollenburg, J., Holzapfel, A., & Hübner, A. (2019). Omni-channel customer management processes in retail: An exploratory study on fulfillment-related options. *Logistics Research*, 12(1), 1-15. https://doi.org/10.23773/2019_7
- Xie, C., Chiang, C.-Y., Xu, X., & Gong, Y. (2023). The impact of buy-online-and-return-in-store channel integration on online and offline behavioral intentions: The role of offline store. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 72, 103227. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103227>
- Xu X., & Jackson, J. E. (2019). Examining customer channel selection intention in the omni-channel retail environment. *International Journal of Production Economics*, 208, 434–445. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2018.12.009>
- Xu, X., & Jackson, J. E. (2019a). Investigating the Influential Factors of Return Channel Loyalty in Omni-Channel Retailing. *International Journal of Production Economics*, 216, 118–132. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2019.03.011>
- Ya Ping, C., & Jingwen, L. (2022). Seamless experience in the context of omnichannel shopping : scale development and empirical validation. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 64, 102800. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102800>
- Yadav, V. S., Tripathi, S., & Singh, A. R. (2019). Bi-objective optimization for sustainable supply chain network design in omnichannel. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 30(6), 972–986. <https://doi.org/10.1108/JMTM-06-2017-0118>
- Yan, B., Chen, Y. R., Zhou, X. T., & Fang, J. (2019). Consumer behavior in the omni-channel supply chain under social networking services. *Industrial Management & Data Systems*, 119(8), 1785-1801. <https://doi.org/10.1108/IMDS-03-2019-0111>
- Yang, S., Zhou, Y., Yao, J., Chen, Y., & Wei, J. (2019). Understanding online review helpfulness in omnichannel retailing. *Industrial Management & Data System*, 119, 1565–1580. <https://doi.org/10.1108/IMDS-10-2018-0450>
- Ye, Y., Lau, K. H., & Teo, L. K. Y. (2018). Drivers and barriers of omni-channel retailing in China: A case study of the fashion and apparel industry. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 46(7), 657-689. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-04-2017-0062>
- Yin, C. C., Chiu, H. C., Hsieh, Y. C., & Kuo, C. Y. (2022). How to retain customers in omnichannel retailing: Considering the roles of brand experience and purchase behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 69, 103070. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103070>
- Yokoyama, N., Azuma, N., & Kim, W. (2023). The impact of e-retail usage on relative retail patronage formation. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 51(13), 16–32. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-04-2022-0142>

- Yrjölä, M., Saarijärvi, H., & Nummela, H. (2018). The value propositions of multi-, cross-, and omni-channel retailing. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 46(11/12), 1133-1152. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-08-2017-0167>
- Yumurtacı Hüseyinoğlu, I. Ö., Galipoğlu, E., & Kotzab, H. (2017). Social, local, and mobile commerce practices in omni-channel retailing: Insights from Germany and Turkey. *International Journal of Retail and Distribution Management*, 45(7–8), 711–729. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-09-2016-0151>
- Zhang, M., Ren, C., Wang, G. A., & He, Z. (2018). The impact of channel integration on consumer responses in omni-channel retailing: The mediating effect of consumer empowerment. *Electronic Commerce Research and Applications*, 28, 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.eierap.2018.02.002>
- Zhou, M., Geng, D., & Abhishek, V. (2020). When the Bank comes to you: Branch network and customer Omnichannel banking behavior. *Information Systems Research*, 31(1), 176–197. <https://doi.org/10.1287/isre.2019.0880>

Ek1: Tablolarda yer alan M kodlarının referansları

Kod	Referans	Kod	Referans
M1	Quach vd., 2022	M48	Cao & Li, 2018
M2	Yin vd., 2022	M49	Beck & Rygl, 2015
M3	Ya Ping vd., 2022	M50	Bell vd., 2014
M4	Ameen vd., 2021	M51	Brynjolfsson vd., 2013
M5	Pangarkar vd., 2022	M52	Lau vd., 2018
M6	Xu & Jackson, 2019	M53	Yrjölä vd., 2018
M7	Herhausen vd., 2019	M54	Ilk vd., 2018
M8	Kang, 2019	M55	Gupta vd., 2019
M9	Juaneda-Ayensa vd., 2016	M56	Jocevski vd., 2019
M10	Kazancoglu & Aydin, 2018	M57	Rodríguez-Torrice vd., 2018
M11	Lazaris vd., 2022	M58	Trabold Apadula & San-Martín, 2020
M12	Pagani vd., 2022	M59	Manser Payne vd., 2017
M13	Kembro & Norrman, 2021	M60	Balakrishnan vd., 2018
M14	Cocco & De-Juan-Vigaray, 2022	M61	Yadav vd., 2019
M15	Eriksson vd., 2022	M62	Gao & Su 2020
M16	Hossain vd., 2020	M63	Ieva & Zilani 2018
M17	Yumurtacı Hüseyinoğlu vd., 2017	M64	Ishfaq vd., 2016
M18	Huh & Kim, 2022	M65	Wollenburg vd., 2019
M19	Akturk vd., 2018	M66	Bernon vd., 2016
M20	Chen vd., 2018	M67	Buldeo Rai vd., 2019
M21	Park & Kim, 2019	M68	Lafkihi vd., 2019
M22	Du vd., 2019	M69	Ma, 2017
M23	Wei vd., 2021	M70	Bell vd., 2018
M24	Xu & Jackson, 2019a	M71	Kembro vd., 2018
M25	Zhang vd., 2018	M72	Paul vd., 2019
M26	Miquel-Romero vd., 2019	M73	Li vd., 2018
M27	Hilken vd., 2018	M74	Komulainen & Makkonen, 2018
M28	Hu vd., 2023	M75	Rosenmayer vd., 2018
M29	Gibson vd., 2022	M76	Hoehle vd., 2018
M30	Jo vd., 2020	M77	Hure vd., 2017
M31	Xie vd., 2023	M78	Ovezmyradov & Kurata, 2019
M32	Cummins vd., 2016	M79	Park & Lee, 2017
M33	Cheah vd., 2022	M80	Aw, 2019
M34	Tagashira, 2022	M81	Hickman vd., 2019
M35	Yang vd., 2019	M82	Savastano vd., 2019
M36	Nguyen vd., 2022	M83	Hamouda, 2019
M37	Cui vd., 2022	M84	Lee, 2020
M38	Davis-Sramek vd., 2020	M85	Silva vd., 2018
M39	Perannagari & Chakrabarti, 2019	M86	Mainardes vd., 2020
M40	Blom vd., 2017	M87	Zhou vd., 2020
M41	Chang & Geng, 2022	M88	Chatterjee & Kumar, 2017
M42	Berman & Thelen, 2018	M89	Shi vd., 2020
M43	Adivar vd., 2019	M90	Huré vd., 2017
M44	Pereira vd., 2023	M91	Ieva & Ziliani, 2018
M45	Yokoyama vd., 2023	M92	Murfield, Boone & Rutner, 2017
M46	Saghiri vd., 2017	M93	Shen vd., 2018
M47	Lim & Srail, 2018		



GENÇLİĞİN EVLİLİK İNŞASI: KARMA BİR ARAŞTIRMA

Yahya AKTU*

Öz

Evlilik süreci ile ilgili rol beklentilerine ilişkin araştırmalar yapılmasına rağmen evlilik öncesi rol beklentilerine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Gençlerin eş adayına ilişkin rol beklentilerinin açığa çıkarılması evlilik uyumuna ve aile yaşam doyumuna katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin evliliğe ilişkin beklentilerini karma araştırma yöntemiyle ortaya koymaktır. Araştırma açıklayıcı sıralı karma desen ekseninde yürütülmüştür. Katılımcılar iç içe karma örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcılar 815 genç yetişkin bireyden ve nitel boyutundaki katılımcılar 29 genç yetişkin bireyden oluşmaktadır. Veriler, ardışık veri toplama yöntemiyle toplanmıştır. Öncelikle nicel veriler evlilik rol beklentileri ölçeği ile toplanmıştır. Sonrasında ise nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Nicel veriler bağımsız örneklem t testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Nitel veriler tematik analiz yöntemiyle ve karma veriler harmanlama yöntemiyle çözümlenmiştir. Nicel bulgular; kadınların, eş adayı olan genç yetişkinlerin, fiziksel görünümü farklı olan genç yetişkinlerin ve babası lise mezunu olan genç yetişkinlerin eşitlikçi rol beklentileri üzerinde önemli olduğunu göstermektedir. Nitel bulgular ise, genç yetişkin bireylerin evlilik beklentilerinin kişisel özellikler, çift uyumu ve kültürel özellikler çerçevesinde oluştuğunu ortaya koymaktadır. Nicel ve nitel yöntemle elde edilen veriler ışığında, genç yetişkin bireylerin evlilik beklentilerinin kişisel ve kültürel faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılabılır.

Anahtar Kelimeler: Genç yetişkinlik, Evlilik beklentileri, Eş seçme, Açıklayıcı sıralı karma desen.

Youth's Marriage Construction: A Mixed Methods Research

Abstract

Although there are studies on role expectations in the marital process, there are limited studies on role expectations before Marriage. Disclosing young people's role expectations for their future spouse can contribute to marital harmony and satisfaction with family life. In this context, the aim of this study is to uncover young Adulthood individuals' expectations of Marriage through a mixed methods research. The study as conducted based on an explanatory sequential mixed design. Participants were identified using the nested mixed sampling method. Participants in the quantitative dimension of the study are 815 young adults, participants in the qualitative dimension are 29 young adults. Data were collected using the sequential data collection method. First, quantitative data were collected using marital role expectations scale. Qualitative data was then collected through a semi-structured interview form. Quantitative data were analyzed using independent samples t-test and ANOVA. Qualitative data were analyzed using the thematic analysis method and mixed data were analyzed using the blending method. Quantitative results show that women, young adults who are potential spouses, young adults with different physical appearances, and young adults whose fathers are high school graduates play an important role in egalitarian role expectations. Qualitative findings reveal that young adults' Marriage expectations are formed within the framework of personal characteristics, couple compatibility, and cultural characteristics. Given the data obtained through quantitative and qualitative methods, it can be concluded that young adults' marriage expectations are influenced by personal and cultural factors.

Keywords: Young adulthood, Marriage expectations, Spouse chose, Explanatory sequential mixed design.

* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, aktuyahya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5540-7399>

1. Giriş

İnsan doğumdan ölüme dek süren çeşitli yaşam evrelerinden geçmektedir. Evlilik yaşamın önemli dönüm noktalarından birisidir. Evlilik süreci, yaşamdaki en önemli ve bir o kadar zor bir dönemi oluşturmaktadır (Bayoğlu & Atli, 2014). Evlilik, günümüzde yasal düzenlemeler ve toplumsal normlar çerçevesinde kabul gören yaşamın önemli bir aşamasıdır (Kayhan & Seçkin, 1999). Yaşamın büyük bir kısmını etkilemesi açısından evlilik kritik bir öneme sahiptir.

Genç yetişkinlik evlilik kararının yoğunlaştığı ve evlilik beklentilerinin şekillendiği gelişim dönemidir (Erikson, 1994; Güllü, 2018; Levinson, 1986). Türkiye İstatistik Kurumu'nun Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2022 raporuna göre Türkiye'de ortalama ilk evlenme yaşı erkekler için 28,2 ve kadınlar için 25,6'dır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023). 2013 yılında bu değerlerin erkekler için 26,8 ve kadınlar için 23,6 olduğu görülmektedir (Bayoğlu & Atli, 2014). Bu veriler ışığında ortalama evlenme yaşının genç yetişkinlik döneminde olduğu söylenebilir.

Genç yetişkinlik, eş seçimine yönelik beklentilerin daha çok somutlaştığı bir yaşam dönemidir. Bu dönemdeki evlilik rol beklentileri evlilik doyumunu ve psikolojik iyi oluşu etkileyebilir (Güllü, 2018). Evlilik rol beklentisi, evlenmeyi düşünen bireyin hayalini kurduğu eş adayına ilişkin düşünce dünyası olarak tanımlanabilir. Evlilik rol beklentisi, çiftlerin iletişim biçimlerine ve aile işlerine ilişkin inançlarla ilgilidir (Bal, 2021). Kök aile, din ve toplum değerleri evlilik rol beklentilerini etkileyebilmektedir (Keldal, 2021; Yorgancılar, 2023). Kök ailenin nesiller boyu getirdiği değerler ve benimsediği düşünceler genç yetişkinin düşünce dünyasına da yansıtılmaktadır. Dinin evliliğe, kadının ve erkeğin evlilikteki görev dağılımına yönelik öğretileri gençlerin evliliğe bakışını etkilemektedir. Toplum da toplumsal normlar çerçevesinde evliliğe yönelik değer yargılarının yaşatılması için evlilik çağındaki bireylere birtakım düşünceler aşılayabilmektedir (Gladding, 2018; Goldenberg vd., 2017). Bu açıklamalardan hareketle, genç yetişkinlik döneminde kök aile, toplum ve din faktörleri çerçevesinde evlilik rol beklentilerinin netleştiği söylenebilir.

Günümüzde yaşanan hızlı toplumsal gelişmeler, evlilik biçimlerinde ve aile yapısında değişimleri meydana getirmiştir (Aktu, Basımda; Bayoğlu & Atli, 2014; Güleç, 2012; Yorgancılar, 2023). Bu değişimle birlikte evlilik rol beklentilerinin de yeniden şekillendiği açıktır. Bu nedenle farklı dönemlerde evlilik rol beklentilerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Keldal, 2021). Örneğin, kadınların iş yaşamında daha fazla yer almasıyla birlikte çocuk yetiştirmenin her iki cinsiyete yüklenen bir görev olduğu bilinmektedir. Bu durum günümüz şartlarında evliliği düşünen gençlerin rol beklentilerini de etkileyebilmektedir.

Son zamanlarda evlilik uyumu, evliliğe ilişkin tutumlar ve aile doyumuna yönelik çalışmalar olmasına rağmen evlilik rol beklentileri ile ilgili sınırlı çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir (Keldal, 2021). Alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde son yirmi yıla kadar gençlerin evlilik rol beklentilerinin toplumsal cinsiyet rollerine göre belirlendiği, ancak son yıllarda eşitlikçi bireysel rollerin benimsendiği söylenebilir (Güllü, 2018; Keldal, 2021; Kılıç vd., 2007; Öz Soysal vd., 2016, 2020; Yorgancılar, 2023). Örneğin, geçmiş yıllarda *düzenli bir yaşam* (Kılıç vd., 2007) olarak görülen evlilik günümüzde *sevgi ve saygının paylaşılması* (Baş & Cengiz, 2018) olarak ifade edilmektedir. Evlenmeyi düşünen bireyler olarak erkek ve kadına ilişkin rol beklentilerinin bilinmesi sağlıklı bir evliliğin gerçekleşebilmesine katkı sunar. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların evlilik rol beklentileri ile ilgili öznel deneyimleri ortaya koyacağı öngörülmektedir. Bu açıdan bu çalışma ruh sağlığı çalışanlarına evlilik öncesi psikoeğitim çalışmalarında ve evlilik öncesi psikolojik danışma sürecinde stratejiler geliştirme konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı genç yetişkin bireylerin evliliğe ilişkin rol beklentilerini incelemektir. Bu doğrultuda çalışmanın ana problemi, "Genç yetişkin

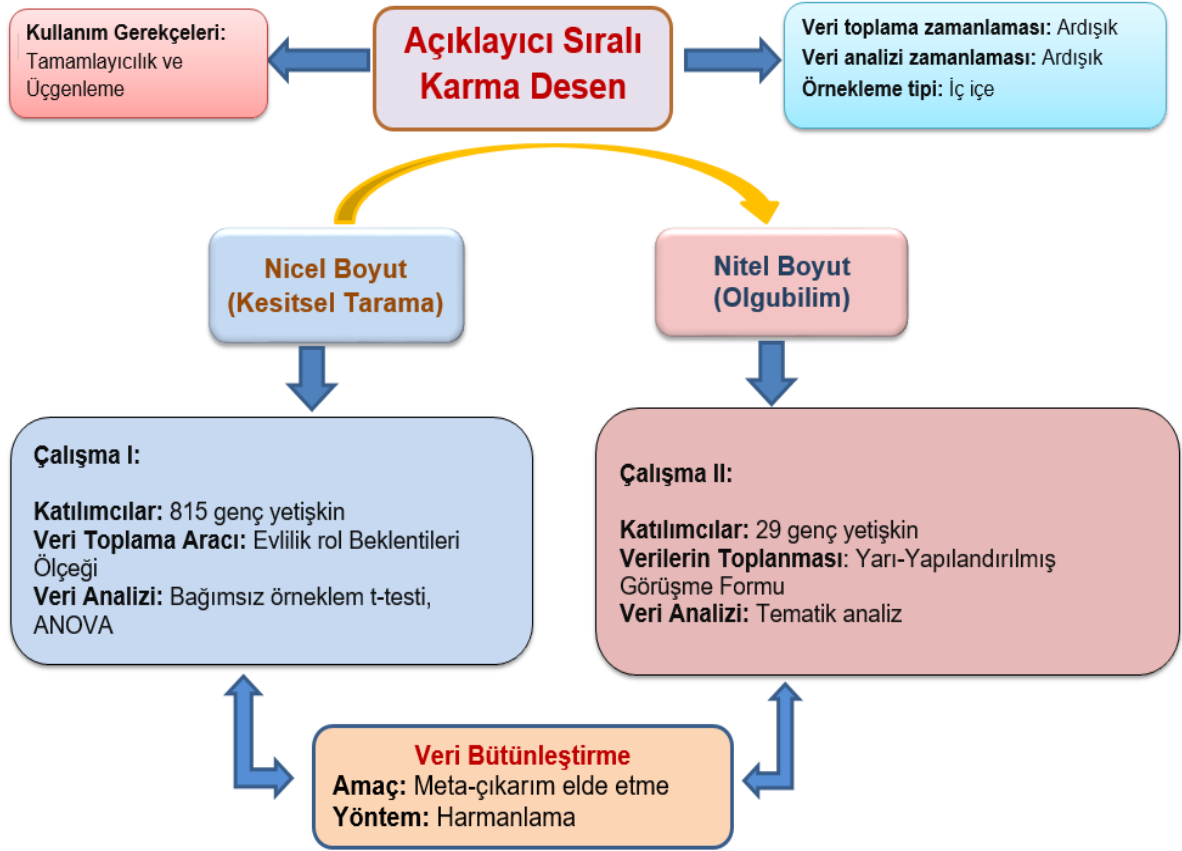
bireylerin evliliğe ilişkin görüşleri, evlilik rol beklentilerini açıklamaya nasıl yardımcı olur?” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmanın alt soruları ise şunlardır:

- Genç yetişkinlerin evlilik rol beklentileri puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Genç yetişkinlerin evlilik rol beklentileri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı yöntem ekseninde yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen, daha ayrıntılı bilgiler sağlamak için nitel verilerin nicel veri toplama sürecinden sonra toplanmasını gerektirmektedir (Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014; Mertens, 2019). Açıklayıcı sıralı desen Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Açıklayıcı sıralı desen

Araştırmada tamamlayıcılık ve üçgenleme gerekçelerinden dolayı açıklayıcı sıralı desen seçilmiştir. Bu bağlamda bekâr genç yetişkin bireylerden nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Diğer aşamada ise nicel sonuçları açıklanmak ve detaylandırmak amacıyla nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir (Creamer, 2020; Creswell, 2017; Creswell & Plano Clark, 2015; Mertens, 2019). Araştırmada nicel boyut, kesitsel tarama modelinde ve nitel boyut olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Kesitsel tarama, belirli ve geniş ölçekli bir hedef kitleden elde edilen verileri betimlemedir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2014). Olgubilim ise, bireysel algılamalara ve yorumlamalara göre olguların veya durumların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Akturan & Esen, 2013; Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda bekâr genç yetişkin bireylerin evlilik rol beklentilerini ölçmek için nicel veriler toplanmıştır. Ardından bu gruptan gönüllü olarak

görüşmeye katılmak isteyen katılımcıların öznel deneyimlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymak için nitel veriler elde edilerek çözümlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında katılımcılar iç içe örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İç içe örnekleme, çalışmanın nitel boyutu için seçilen çalışma grubunun nicel boyut için seçilen katılımcıların alt kümesini içermesidir (Baki & Gökçek, 2012; Creamer, 2020; Johnson & Christensen, 2014). İç içe örnekleme yöntemi bağlamında 815 katılımcı nicel araştırma için ve bunların içerisinde 29 katılımcı nitel çalışma için seçilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda küme örnekleme yöntemiyle 815 bekâr genç yetişkin bireyden veri toplanmıştır. Küme örnekleme, araştırmada düşünülen evrenin çeşitli benzer gruplara ayrılmasını belirtmektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Creswell & Plano Clark, 2015; Tashakkori & Teddlie, 2010). Nicel veriler toplandıktan sonra görüşmeye katılmak isteyen katılımcılar ile nitel verileri toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle 29 bekâr genç yetişkin bireylerden veri toplanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, mümkün olduğu biçimde farklı özellikleri kapsayan bireylerin bir olguya veya kavrama yönelik öznel yaşantılarının incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırma süreci

Çalışma kapsamında öncelikle etik kurul izni alınmıştır. Sonraki aşamada nicel verilerin toplanması için küme örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Kişisel bilgi formu ve evlilik beklentileri ölçeği yardımıyla yaklaşık 1000 genç yetişkine Google formlar yardımıyla ulaşılmıştır. Nicel veriler Nisan-Mayıs 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşme için gönüllü olan genç yetişkinler ile görüşme yapılması için randevu alındıktan sonra planlama yapılmıştır. Nitel veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme sonrasında geri bildirim sağlanarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Nitel veriler Mayıs-Haziran 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçek uygulama işlemi yaklaşık 5 dakika ve görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında veriler ardışık veri toplama yöntemiyle toplanmıştır. Ardışık veri toplama, nicel veri toplama süreci sonrasında nitel veri toplamayı veya nitel veri toplama süreci sonrasında nicel veri toplamayı gerekli kılmaktadır (Creamer, 2020; Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Bu doğrultuda nitel veriler, nicel veri toplama sürecinden sonra toplanmıştır. Araştırmada nicel veriler Evlilik Rol Beklentileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla ve nitel veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır.

Köksal ve İlhan (2018) tarafından geliştirilen Evlilik Rol Beklentileri Ölçeği, yetişkin bireylerin evlilik rol beklentilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçme aracı, Likert tipi öz-bildirime dayalı bir ölçektir. Ölçekteki maddeler 1 (*Hiç katılmıyorum*) ile 5 (*Tamamen katılıyorum*) arasında işaretlenmektedir. Ölçek iki faktörlü ve 40 maddeli bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur ($\chi^2/sd = 2.01$, RMSEA = .061, SRMR = .074, NNFI (TLI) = .95, IFI = .96, CFI = .96). Ölçek boyutlarının iç tutarlılık katsayısı .93 (geleneksel) ve .88 (eşitlikçi) olarak hesaplanmıştır. Kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, eş adayı özellikleri vb.) toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu, katılımcıların cinsiyet, yaş gibi özelliklerini öğrenmek için yedi ve evlilik rol beklentilerine yönelik öznel deneyimlerini ortaya koymak için 14 sorudan oluşmaktadır. Bu form, nitel çalışma yürüten iki uzman tarafından evlilik rol beklentileri ile ilgili alan yazınındaki öneriler doğrultusunda geliştirilmiştir. Formdaki sorulardan bir kaçışu şekilde:

Evleneceğiniz bireyin nasıl bir kişiliğe sahip olmasını istersiniz? Evleneceğiniz bireyin yaşı için neler söylemek istersiniz? Evleneceğiniz bireyin sizinle olan duygusal yakınlığının nasıl olmasını istersiniz?

Verilerin Analizi

Araştırmada karma veri analizi yöntemlerinden ardışık veri analizi yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. Ardışık veri analizi, nicel veri analizi süreci sonrasında nitel veri analizini veya nitel veri analizi süreci sonrasında nicel veri analizini içermektedir (Creamer, 2020; Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014). Açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında nitel veriler nicel veri analizinden çözümlenmiştir. Araştırmada nicel verileri analiz etmek için SPSS 25 paket programı kullanılarak normallik analizleri, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) çalışmaları yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Mertens, 2019). Evlilik rol beklentileri ölçeği ile ilgili betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Evlilik rol beklentileri ölçeği betimsel istatistik sonuçları (N = 815)

Boyut	Alt Değer	Üst Değer	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Geleneksel Rol	20.00	99.00	56.37	17.79	.284	-.735
Eşitlikçi Rol	84.00	100.00	96.63	4.12	-1.428	1.293

Evlilik rol beklentileri ölçeğinin betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde tüm ölçek ve boyutların puanlarının normal dağılım aralığında olduğu görülmektedir (Tablo 1). Bu aşamadan sonra t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır.

Araştırmada nitel verilerini çözümlmek için Maxqda 2020 paket programı kullanılarak tematik analiz yapılmıştır. Tematik analiz, veri setindeki tüm bilgiler arasındaki örüntüyü ortaya koymak olarak tanımlanmaktadır (Braun & Clarke, 2019; Creswell, 2017). Braun ve Clarke'in (2019) önerileri kapsamında görüşme kayıtları K1, E2 şeklinde kodlandıktan sonra ilişkili olan tüm veriler Maxqda 2020’de bir proje olarak kaydedilmiştir. Daha sonra veri seti üzerinden kod haritası oluşturulmuştur. Sonraki aşamada ilişkili kodlar bağlam içi kodlama yardımıyla temalara bağlanıp raporlaştırılmıştır. Bu çalışmalardan sonra nitel veriler nicel verilerle harmanlama yöntemiyle ilişkilendirilip bütünleştirilmiştir (Creamer, 2020).

Araştırma Etiği

Çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmaya özen gösterilmiştir. Çalışmada öncelikle Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 16/01/2023 tarih ve 4041 sayılı kararı ile Etik Kurul izni alınmıştır. Çalışmaya katılan kişilerin kimlik bilgileri gizlenerek her bir katılımcıya bir kod isim verilmiştir. Nicel veriler SPSS ve nitel veriler Maxqda dosyası olarak muhafaza edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın açıklayıcı sıralı karma desen olarak tasarlandığından dolayı karma geçerlik çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmada sıralı geçerlik kapsamında nicel araştırma deseninden sonra nitel araştırma yaklaşımı yürütülmüştür. Eş ölçülebilir karma geçerlik bağlamında nicel ve nitel bakış açısının ötesinde meta-çıkarm elde etme amaçlanmıştır. Örneklem birleştirme geçerliğini sağlamak amacıyla nicel araştırmaya katılan katılımcılar arasından nitel araştırma çalışması yürütülmesi için katılımcı seçilmiştir. Zayıf yönleri azaltma geçerliği kapsamında nicel boyuta ölçekten alınan puanlar ile görüşmelerdeki değerlendirmeler bütünleştirilerek her iki veri setinin güçlü yönleri ortaya konulmuştur (Creamer, 2020; Creswell & Plano Clark, 2015; Johnson & Christensen, 2014).

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında inandırıcılığı sağlamak üzere alan notları katılımcı teyidine tabi tutulmuştur. Araştırma sonrası katılımcıların ifadeleri kendilerine okunmuş olup alan

notları doğrulanmıştır. Aktarılabirlik kapsamında araştırmanın yöntemi ve katılımcıların seçimi detaylandırılmıştır. Ek olarak görüşme dokümanlarından doğrudan alıntılar yapılarak ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Doğrulanabilirliği sağlamak için tüm veri seti ve kod haritası Maxqda 2020 paket programında bir proje olarak kaydedilmiştir. Araştırmada tutarlılığı sağlamak üzere araştırma sorularını düzenleme ve kod haritası oluşturma aşamalarında iki alan uzmanı görev almıştır. Bu bağlamda iki öğretim üyesi tarafından yürütülen kodlayıcılar arası uzlaşma güvenilirliğinin yüksek düzeyde (% 75) olduğu görülmüştür (Bazaley & Jackson, 2015; Johnson & Christensen, 2014; Rädiker & Kuckartz, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bulgular

3. 1. Sosyo-Demografik Profil Bilgileri

Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcılar cinsiyet, yaş, aile türü, ebeveyn eğitim durumu, eş adayı ve eş adayının özellikleri değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkenine göre katılımcıların % 80.1'i (653) kadın ve % 19.9'u (162) erkektir. Katılımcıların yaşları 18 ile 35 yaş aralığında değişmektedir ($X= 21.43$, $SS=2.45$). Yaş değişkenine göre katılımcıların % 86.7'si (707) 18-23 yaş aralığında, % 12.3'ü (100) 24-29 yaş aralığında ve %1.0'ı (8) 30-35 yaş aralığındadır. Aile türü değişkenine göre katılımcıların % 62.5'i (505) çekirdek ve % 36.9'u (301) geniş ailede yaşamaktadır. Anne ebeveyn eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların annelerinin % 42.1'i (343) okuryazar değil, % 51.5'i (420) ilköğretim mezunu, % 5.3'ü (43) lise ve % 1.1'i (9) üniversite mezundur. Baba ebeveyn eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların babalarının % 10.1'i (82) okuryazar değil, % 65.3'ü (532) ilköğretim mezunu, % 20.4'ü (166) lise ve % 4.3'ü (35) üniversite mezundur. Eş adayı değişkenine göre katılımcıların % 32.6'sı (266) eş adayı olan ve % 67.4'ü (549) eş adayı olmayan bireylerden oluşmaktadır. Eş adayının özellikleri değişkenine göre katılımcıların % 28.0'ı (228) fiziksel özellikleri benimle aynı olmalı ve % 72.0'ı (587) fiziksel özellikleri benimle aynı olmasına gerek yok seçeneğini belirtmişlerdir. Eş adayının özellikleri değişkenine göre katılımcıların % 36.0'ı (239) sosyal konumu benimle aynı olmalı ve % 64.0'ı (522) sosyal konumu benimle aynı olmasına gerek yok seçeneğini işaretlemişlerdir. Eş adayının özellikleri değişkenine göre katılımcıların % 17.1'i (139) ekonomik geliri benimle aynı olmalı ve % 82.9'u (676) ekonomik geliri benimle aynı olmasına gerek yok seçeneğini ifade etmişlerdir. Eş adayının özellikleri değişkenine göre katılımcıların % 55.7'si (454) kültürel yapısı benimle aynı olmalı ve % 44.3'ü (361) kültürel yapısı benimle aynı olmasına gerek yok tercihinde bulunmuşlardır. Eş adayının özellikleri değişkenine göre katılımcıların % 69.0'ı (562) dünya görüşü ve inancı benimle aynı olmalı ve % 31.0'ı (253) dünya görüşü ve inancı benimle aynı olmasına gerek yok seçeneğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcılar cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve eş adayı nitelikleri vb. özellikleri bağlamında farklı bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcıların özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Nitel boyuttaki katılımcıların özellikleri

Özellik		N	%
1. Cinsiyet	Kadın	16	44.8
	Erkek	13	55.2
2. Yaş	18-23	22	72.7
	24-29	6	20.5
	30-35	2	6.8
3. Ailenizin türü	Çekirdek	22	75.9

	Geniş	7	24.1
4. İlişki durumu	Eş adayı yok	24	82.8
	Eş adayı var	5	17.2
5. Algılanan sosyoekonomik düzeyi	İyi	3	10.3
	Orta	20	69.0
	Düşük	6	20.7
6. Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	4	13.8
	İlköğretim	17	58.6
	Lise	4	13.8
	Üniversite	4	13.8
7. Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	15	51.7
	İlköğretim	12	41.4
	Lise	2	6.9
	Üniversite	-	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi cinsiyet özelliğine göre katılımcıların % 44.8’i (16) kadın ve % 55.2’si (13) erkektir. Katılımcıların yaşları 18 ile 35 yaş aralığında değişmektedir ($X=22.21$, $SS=3.96$). Yaş özelliğine göre katılımcıların % 72.7’si (22) 18-23 yaş aralığında, % 20.05’i (6) 24-29 yaş aralığında ve % 6.8’i (2) 30-35 yaş aralığındadır. Aile türü değişkenine göre katılımcıların % 75.9’u (22) çekirdek ve % 24.1’i (7) geniş ailede yaşamaktadır. Eş adayı özelliğine göre katılımcıların % 17.2’si (5) eş adayı olan ve % 82.8’i (24) eş adayı olmayan bireylerden oluşmaktadır. Algılanan sosyoekonomik düzey özelliğine göre katılımcıların % 10.3’ü (3) iyi, % 69.0’ı (20) orta ve % 20.7’si (6) düzeyde algılanan sosyoekonomik gelir seviyesindedir. Baba ebeveyn eğitim düzeyi özelliğine göre katılımcıların babalarının % 13.8’i (4) okuryazar değil, % 58.6’sı (17) ilköğretim mezunu, % 13.8’i (4) lise ve % 13.8’i (4) üniversite mezundur. Anne ebeveyn eğitim düzeyi özelliğine göre katılımcıların annelerinin % 51.7’si (15) okuryazar değil, % 41.4’ü (12) ilköğretim mezunu ve % 6.9’u (2) lise mezundur.

3. 2. Nicel Bulgular

Araştırmada cinsiyet, değişkenlerine göre nicel verileri analiz etmek üzere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Diğer taraftan yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre nicel verileri analiz etmek için ANOVA çalışması gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Geleneksel Rol	Kadın	653	52.77	16.32	-12.69	813	.000*
	Erkek	162	70.89	16.00			
Eşitlikçi Rol	Kadın	653	97.08	3.74	5.50	208.40	.000*
	Erkek	162	94.79	4.98			

Tablo 3’te görüldüğü üzere geleneksel rol puanlarında kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}=52.77$) ile erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X}=70.89$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{813}=-12.69$; $p<.001$). Buna göre geleneksel rol puanlarında cinsiyetler arası anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın erkeklerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Eşitlikçi rol boyutunda ise kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}=97.08$) ile erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X}=94.79$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t_{208.40}=-$

5.50; $p < .001$). Buna göre eşitlikçi rol puanlarında cinsiyetler arası anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kadınların lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, kadınların erkeklere göre eşitlikçi rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin kadınlara göre geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Eş adayının varlığı değişkenine göre, bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eş adayının varlığı değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyut	Eş adayı	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Geleneksel Rol	Var	256	59.23	16.97	3.20	553.98	.001*
	Yok	549	54.99	18.02			
Eşitlikçi Rol	Var	256	97.13	3.87	2.48	565.45	.014*
	Yok	549	96.39	4.21			

Tablo 4’te görüldüğü üzere geleneksel rol boyutunda eş adayı olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 59.23$) ile eş adayı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 54.99$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{553.98} = 3.20$; $p < .005$). Bu farkın eş adayı olan katılımcıların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Eşitlikçi rol boyutunda ise eş adayı olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 97.13$) ile eş adayı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 96.39$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t_{565.45} = 2.48$; $p < .05$). Bu farkın eş adayı olan katılımcıların lehine olduğu görülmüştür. Buna göre eş adayı olan katılımcıların eş adayı olmayan katılımcılara göre eşitlikçi rol beklentilerinde ve geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Eş adayının özellikleri değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4. Eş adayının özellikleri değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Değişken	Boyut	Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Fiziksel Görünüm	Geleneksel Rol	Benimle aynı olmalı	228	61.05	17.71	4.74	813	.000*
		Benimle aynı olmasına gerek yok	587	54.55	17.50			
Fiziksel Görünüm	Eşitlikçi Rol	Benimle aynı olmalı	228	95.96	4.44	-2.73	374.99	.007*
		Benimle aynı olmasına gerek yok	587	96.89	3.96			
Sosyal Konum	Geleneksel Rol	Benimle aynı olmalı	293	59.88	17.91	4.26	813	.000*
		Benimle aynı olmasına gerek yok	522	54.40	17.43			
Sosyal Konum	Eşitlikçi Rol	Benimle aynı olmalı	293	96.26	4.39	-1.89	552.65	.067
		Benimle aynı olmasına gerek yok	522	96.83	3.94			
Dünya görüşü ve inancı	Geleneksel Rol	Benimle aynı olmalı	562	57.23	17.44	2.06	813	.040*
		Benimle aynı olmasına gerek yok	253	54.46	18.42			
	Eşitlikçi Rol	Benimle aynı olmalı	562	96.72	4.11	.91	813	.363
		Benimle aynı olmasına gerek yok	253	96.43	4.14			

Tablo 5’te görüldüğü üzere geleneksel rol boyutunda fiziksel görünümün benimle aynı olmalı diyen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 61.05$) ile fiziksel görünümün benimle aynı

olmasına gerek yok diyen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 54.55$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{813} = 4.74$; $p < .001$). Bu farkın fiziksel görünümün benimle aynı olmalı diyen katılımcıların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Eşitlikçi rol boyutunda da bu farkın olduğu ($t_{208.40} = -2.73$; $p < .001$) ancak bu farkın fiziksel görünümün benimle aynı olmasına gerek yok diyen katılımcıların lehine olduğu gözlenmiştir. Geleneksel rol boyutunda sosyal konumun benimle aynı olmalı diyen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 59.88$) ile sosyal konumun benimle aynı olmasına gerek yok diyen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 54.40$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{813} = 4.26$; $p < .001$). Bu farkın sosyal konumun benimle aynı olmalı diyen katılımcıların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Geleneksel rol boyutunda dünya görüşü ve inancının benimle aynı olmalı diyen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 57.23$) ile dünya görüşü ve inancının benimle aynı olmasına gerek yok diyen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 54.46$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{813} = 2.06$; $p < .001$). Bu farkın dünya görüşü ve inancının benimle aynı olmalı diyen katılımcıların lehine olduğu gözlenmiştir. Buna göre fiziksel görünümün kendisiyle aynı olmasına gerek olmadığını belirten katılımcıların fiziksel görünümün kendisiyle aynı olmasına gerek duyan katılımcılara göre eşitlikçi rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Fiziksel görünümün, sosyal konumun ile dünya görüşü ve inancının kendisiyle aynı olmasına gerek duyan katılımcıların fiziksel görünümün, sosyal konumun ile dünya görüşü ve inancının kendisiyle aynı olmasına gerek duymayan katılımcılara göre geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların evlilik rol beklentilerinin yaş değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yaş	Geleneksel rol	Gruplararası	139.49	2	969.74	3.08	.047*	3>1
		Gruplariçi	255717.37	812	314.92			
		Toplam	257656.86	814				
Yaş	Eşitlikçi rol	Gruplararası	67.11	2	33.56	1.98	.139	
		Gruplariçi	13754.72	812	16.94			
		Toplam	13821.83	814				

* $p < .05$, 1: 18-23 yaş, 2: 24-29 yaş, 3: 30-35 yaş LSD testi

Tablo 6’da görüldüğü gibi yaş değişkenine göre katılımcıların geleneksel rol puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{2,812} = 3.08$; $p < .05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla Post-Hoc testlerinden LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre 30-35 yaş aralığındaki katılımcıların 18-23 yaş aralığındaki katılımcılara göre geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Genç yetişkinlerin evlilik rol beklentileri düzeylerinin ebeveyn eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. Ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Baba eğitim düzeyi	Geleneksel rol	Gruplararası	810.88	3	969.74	.853	.47	
		Gruplariçi	256845.98	811	314.92			
		Toplam	257656.86	814				
	Eşitlikçi rol	Gruplararası	154.68	3	33.56	3.06	.03*	3>1,
		Gruplariçi	13667.16	811	16.94			3>2
		Toplam	13821.83	814				
Anne eğitim düzeyi	Geleneksel rol	Gruplararası	2001.29	3	667.10	2.12	.097	
		Gruplariçi	255655.57	811	315.24			
		Toplam	257656.86	814				
	Eşitlikçi rol	Gruplararası	39.46	3	13.15	.77	.509	
		Gruplariçi	13782.37	811	16.99			
		Toplam	13821.83	814				

*p< .05, 1: Okuryazar değil, 2: İlköğretim, 3: Lise, 4: Üniversite LSD testi

Tablo 7’de görüldüğü gibi baba eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların eşitlikçi rol puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{3,811} = 3.06$; $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla Post-Hoc testlerinden LSD testinin sonuçları incelenmiştir. Buna göre meydana gelen farkın babası okuryazar olmayan ve ilköğretim mezunu olan katılımcılara göre babası lise mezunu olan katılımcıların lehine olduğu gözlenmiştir. Buna göre, babası lise mezunu olan katılımcıların, babası ilköğretim mezunu olan ve okuryazar olmayan katılımcılara göre eşitlikçi rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

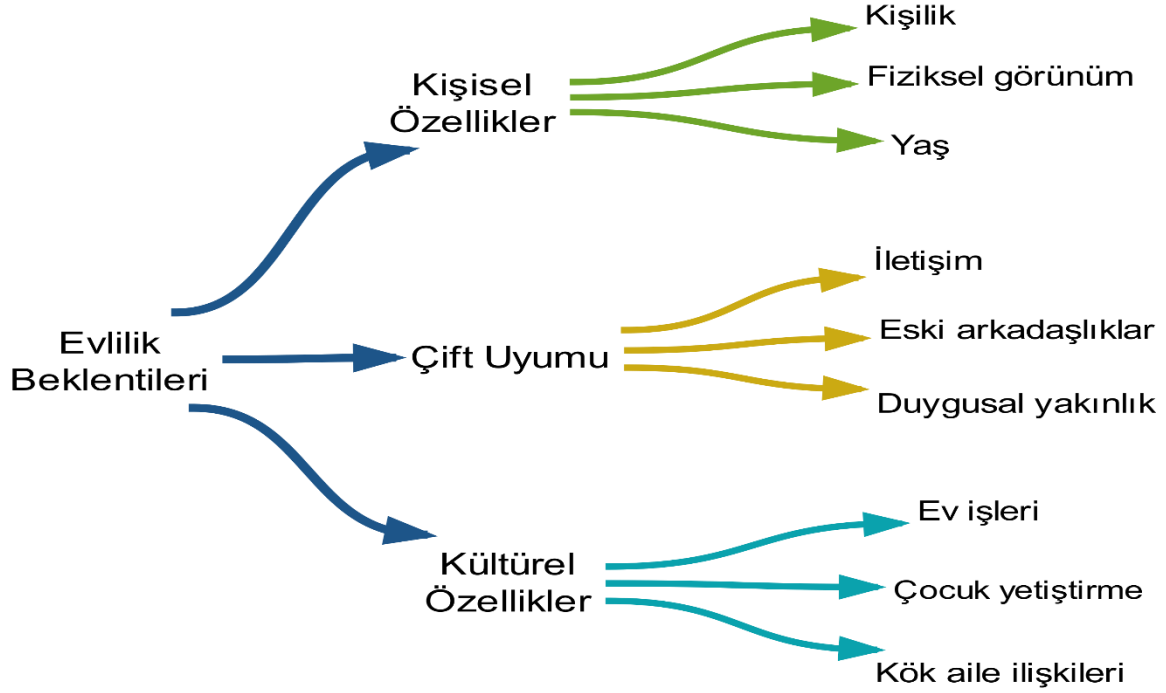
Araştırmanın nicel bulgularına göre, kadınların erkeklere göre eşitlikçi rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin kadınlara göre geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Eş adayı olan katılımcıların eş adayı olmayan katılımcılara göre eşitlikçi rol beklentilerinde ve geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Fiziksel görünümün kendisiyle aynı olmasına gerek olmadığını belirten katılımcıların fiziksel görünümün kendisiyle aynı olmasına gerek duyan katılımcılara göre eşitlikçi rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Fiziksel görünümün, sosyal konumun ile dünya görüşü ve inancının kendisiyle aynı olmasına gerek duyan katılımcıların fiziksel görünümün, sosyal konumun ile dünya görüşü ve inancının kendisiyle aynı olmasına gerek duymayan katılımcılara göre geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 30-35 yaş aralığındaki katılımcıların 18-23 yaş aralığındaki katılımcılara göre geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası lise mezunu olan katılımcıların, babası ilköğretim mezunu olan ve okuryazar olmayan katılımcılara göre eşitlikçi rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

3. 3. Nitel Bulgular

Katılımcılara eş adayı olarak tercih ettikleri bireyin özelliklerine ilişkin kapalı uçlu beş soru sorulmuştur. Bu bağlamda katılımcıların tamamına yakını ($n = 24$, %82.8) eş adayının fiziksel özelliklerinin “benimle aynı olmasına gerek yok” görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası ($n = 19$, % 65.5) eş adayının sosyal konumunun “benimle aynı olmasına gerek yok” tercihinde bulunmuşlardır. Katılımcıların biri hariç tamamı ($n = 28$, % 96.6) eş adayının ekonomik gelirinin

“benimle aynı olmasına gerek yok” düşüncesini ortaya koymuşlardır. Katılımcıların yarısından fazlası (n= 18, % 62.1) eş adayının dünya görüşü ve inancının “benimle aynı olmalı” seçeneğini belirtmişlerdir. Son olarak, katılımcıların yarısından fazlası (n= 17, % 58.6) eş adayının kültürel yapısının “benimle aynı olmalı” görüşünü dile getirmişlerdir.

Çalışmada tematik analiz sonucunda evlilik beklentileri ana temasına bağlı üç alt temaya ulaşılmıştır. Kişisel özellikler, çift uyumu ve kültürel özellikler temalarına bağlı üçer kategorinin olduğu tespit edilmiştir. Evlilik beklentileri ana teması hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Evlilik beklentileri ana teması hiyerarşik kod alt kod modeli

Şekil 2’de görüldüğü üzere evlilik beklentileri ana teması altındaki kişisel özellikler alt temasına kişilik, fiziksel görünüm ve yaş kategorileri bağlanmıştır. Çift uyumu alt temasına bağlanan kategorilerin iletişim, eski arkadaşlıklar ve duygusal yakınlık olduğu tespit edilmiştir. Kültürel özellikler alt temasına ise ev işleri, çocuk yetiştirme ve kök aile ilişkileri kategorilerinin bağlandığı görülmüştür.

Kişisel özellikler alt temasına ilişkin katılımcıların kişilik, fiziksel görünüm ve yaş ile ilgili görüşlerini belirttikleri görülmüştür. Evlenecekleri bireyin kişiliği konusunda katılımcıların olumlu özelliklere vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Bu konuda bir erkek katılımcının (E2) görüşü şu şekildedir: “Merhametli, sevgi, saygı bu özelliklerin olması lazım özellikle aradığım özellikler bunlardır gerisinin kendi aramızda çözeriz.” Bu konuyla ilgili bir kız katılımcı (K12) da benzer görüşleri paylaşmıştır. “Güven veren, sadakatli, şefkatli ve çevresine duyarlı biri olsun. Kendini beğenmiş biri olmasını istemem.” Konuyla ilgili önemli görülen diğer düşünceler aşağıdaki gibidir:

“Pozitif düşünen, saygılı, şiddete meyilli olmayan, zeki ve çalışkan, özgürlüğümü kısıtlamayan biri olmasını isterim.” (K11)

“Aile bireylerine saygılı, güven veren, sadık, saygılı ve anlayışlı olması...” (K16)

“İyi huylu, naif, kafa dengi, mizah seviyesi yüksek ve çok konuşmayan biri...” (E7)

“İyi bir kişiliğe sahip olması, doğayı sevmesi, empati yapabilmesi gerekir.” (E9)

“Bana göre tamamen iç güzellik ağırlıklı olmalı, saygıda kusur etmemeli, eşine sadık olmalı...”
(E1)

“Merhametli, sevgi, saygı bu özelliklerin olması lazım özellikle aradığım özellikler bunlardır gerisinin kendi aramızda çözeriz.” (E3)

“Genel yapısı olarak sakın ve yerine göre davranabilen, otokontrol sahibi, dışa dönük ve düşünceli bir kişiliğe sahip olsun, isterim.” (K4)

Kadın katılımcılar evlenecekleri bireylerin fiziksel görünümünü konusunda erkek katılımcılara göre eş adaylarının boy ve kilo açısından ayrıntılı bir ölçüt ortaya koydukları görülmüştür. Konu ile ilgili kızların örnek görüşleri şu biçimdedir: *“Uzun boylu, sakallı, orta kiloda ve düz saçlı birini hayal ediyorum (K11).”* *“Uzun olmasını isterim. Çünkü o kişinin yanımda güvende olduğunun rahatlığına ve mutluluğuna varmak isterim (K15).”* *“Benden uzun olmalı yani 1.69 - 1.70 boylarında azıcık yakışıklı olsun, çok fazla kilolu olmamak şartıyla sıkıntı yok, ten rengi hafif esmer veya açık tenli olsun (K8).”* Fiziksel özellikler ile ilgili bir erkek katılımcının (E1) görüşü, *“En önemlisi sağlıklı bir birey olmasıdır. Boy olarak, bana yakın olmasını tercih ederim.”* şeklindedir. Başka bir erkek katılımcı (E9), *“Fiziksel özellikten çok sevip sevmemesi önemli benim için.”* biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Yaş kategorisi ile ilgili katılımcıların görüşlerinin cinsiyete bağlı değişkenlik gösterdiği ifade edilebilir. Konu ile ilgili bir kız katılımcı (K13), *“Arada üç dört yaş olması önemli değildir. Ama aramızda büyük yaş farkının olması sağlıklı olacağını düşünmüyorum.”* biçiminde görüş ortaya koymuştur. Başka bir başka kız katılımcının (K15) görüşü şu şekildedir: *“Benden beş altı yaş büyük olmasını isterim. Çünkü davranışları daha uygun olduğunu gösterdiğini savunurum.”* Yaş konusuyla ilgili bir erkek katılımcı (E12), *“Yaş benim için önemli değil, ama benden fazla büyük olmasını istemem.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Konuyla ilgili bir erkek katılımcı (E5) ise yaşla ilgili net olmayan bir kriter ortaya koymuştur. Bu konuda *“Yaş fark etmiyor 1,2 yaş küçük 1,2 yaş büyük pek önemli değil benim için. Yaşa bakmam bana ayak uydursun yeterlidir.”* biçiminde görüş bildirmiştir.

Çift uyumu alt temasına ilişkin katılımcıların iletişim, eski arkadaşlıklar ve duygusal yakınlık ile ilgili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. İletişim konusuyla ilgili katılımcıların önemli gördükleri noktanın saygı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla ilgili bir katılımcının (K12) düşüncesi, *“Zıt görüşlerde olsak bile bana bu görüşü aktarırken saygısını aşmayan birini isterim.”* şeklindedir. Başka bir katılımcı (K3), *“Bana saygı duyacak bir konu hakkında benim fikrimi de alacak ortam gerildiğinde ortamı yumuşatacak.”* biçiminde görüş belirtmiştir. Konuyla ilgili önemli görülen diğer düşünceler aşağıda sıralanmıştır:

“Öncelikle sabit fikirli ve tarafgir olmaması, düşünceli ve karşı tarafın fikrine önem veren anlayışta olması gerek.” (K14)

“İletişiminin güçlü olmasını isterim. Kendisini ifade ederken zorlanmamasını isterim. Herhangi bir şeyi söylerken yerinde ve zamanında uygun bir dil ile söylemesini isterim. Söyleyeceği şeyi yerinde ve zamanın da söylesin yeterlidir benim için.” (E2)

“Her şeyi benimle paylaşabilmeli. Başını telefona gömüp hiç konuşmadan iletişim kurmadan oturan bir eş olmamalı. Ön yargılı olmamalı ve dinlemeyi bilmeli. Yalnız hissettirmemeli ve birlikte gülebileceğim bir insan olmalı. Yanlış anlaşılma endişesi taşımadan konuşabileceğimi eş olmasını isterim.” (K10)

“Saygı çerçevesinde nerde nasıl konuşacağını bilsin benle.” (E5)

Çift uyumu alt temasına ilişkin diğer bir konu eski arkadaşlıklardır. Katılımcıların eski ilişkilerin evlilikle karıştırılmaması gerektiği görüşünü benimsedikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak bir kız

katılımcı (K14), “Bana değer veren çevremi de değerli görüp kabullenir. Sevmek zorunda değildir fakat saygı duymasını beklerim.” görüşünü dile getirmiştir. Başka bir katılımcının (K16) düşüncesi, “Eski arkadaşlarıma saygı duyması yeterli. Geçmiş olduğu için sorgulanmamasını tercih ederim.” biçimindedir. Eski arkadaşlıklar ile ilgili örnek görüşler şu biçimdedir: “Karıma güvenirim çünkü beni dışarda temsil edeceğini biliyorum. İstedığı zaman arkadaşlarıyla dışarda oturabilir (E12).” “Peşinen önyargılı olmamalı, ancak yeri geldiğinde eleştirmekten çekinmemeli (E10).” “Her ne kadar arkadaşım da olsa arada biraz mesafe koyulması lazım tabi konuşacak yeri geldi mi beraber bir şeyler yapacağız ama mesafe önemli (E3).”

Çift uyumu alt temasına ilişkin son konu duygusal yakınlıktır. Katılımcıların duygusal yakınlığa önem verdikleri ifade edilebilir. Konu ile ilgili bir katılımcı (K13), “Verdiğim değeri almak isterim. Duygusal olarak bir tarafın ağır basmasını istemem. Birbirimizi eşit sevmeyi ve saygılı olmasını isterim. Değerli olduğumu hissetmek isterim.” biçiminde düşüncelerini açıklamıştır. Başka bir katılımcının (E2) düşüncesi, “Sevgisini yerinde ve zamanında göstermesini isterim. Üzgün ya da mutsuz olduğum da beni anlamasını isterim. Hatalarım da beni anlayışla karşılaşmasını ve beni dinlemesini isterim. Benimle vakit geçirmesini isterim. Ortak ilgi alanlarımızın olmasını isterim. Eşim ile birlikte gülmeyi ve anılarımızı birbirimize anlatmayı isterim.” şeklindedir. Diğer bir katılımcı (K4) duygusal yakınlığı bir bağa benzeterek “Her şeyi konuşabilecek kadar açık, yeri geldiğinde beraber gülünecek ve beraber ağalanılacak bir yakınlık ve sıkı bir bağ.” görüşünü paylaşmıştır. Konuyla ilgili çarpıcı bir düşünce dilen getiren bir katılımcı (K3) ise, “Bir birimize olan sevgimizi daima göstermeliyiz göstermesek de hissettirmeliyiz. Aramızdaki bağ gün geçtikçe daha kuvvetlenmeli sevgi ve saygımız daim olmalı.” biçiminde düşüncelerini ortaya koymuştur.

Kültürel özellikler alt temasına ilişkin katılımcıların ev işleri, çocuk yetiştirme ve kök aile ilişkileri ile ilgili görüşlerini dile getirdikleri görülmüştür. Ev işleri konusunda ilgili katılımcıların ortak görüşü benimsedikleri söylenebilir. Konuyla ilgili olarak bir katılımcının (K1) görüşü şu şekildedir: “Eşimin genel anlamda ev işine değil de çocuk yetiştirirken yardımcı olmasını isterim ebeveyn rolü çok önemli olduğu için işi temizliği ben tek başıma yaparım evladına tek başıma yetişemem iş ile birlikte onunda ilgi göstermesini ve bakmasını isterim muhakkak.” Başka bir katılımcı (K12), “İki kişinin de ev içinde ortak iş yapmasını isterim. Ev işlerinde sadece kadın veya erkeğe yüklenmesini istemem.” görüşünü belirtmiştir. Başka bir katılımcı (K3) ise, “Ortaklaşa erkek işi kadın işi diye bir şey yok kadın gerektiğinde eşine destek olmalı aynı şey erkek için de geçerli.” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Kültürel özellikler alt temasına ilişkin diğer bir konu çocuk yetiştirme. Katılımcıların görüşlerinden hareketle çocuk yetiştirme ortak görev olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk yetiştirme ile ilgili bir katılımcı (K16), “Anne ve baba olarak iki birey olduğumuz için çocuk yetiştirmeyi ortak sorumluluk alınması gerekiyor.” düşüncesini belirtmiştir. Konuyla ilgili bir erkek katılımcının (E13) görüşü, “Çocuğu ortak büyütürüz. Hayat müşterek nasıl olsa.” biçimindedir. Bir kız katılımcının (K4) düşüncesi ise, “Eşitlikçi bir yapıda kadın ve erkek olarak değil de bir aile ve ebeveyn olarak işbirliğiyle işlerimizi ve sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz.” şeklindedir. Bir erkek katılımcı ise (E2) konuyla ilgili görev paylaşımı yaparak “Çocuklarımızın annesi olarak anne sevgisini, şefkatini ve merhametini eksik etmesini istemem. Ben ise çocuklarıma baba sevgisini elimden geldiğince gösteririm. Çocuklarımızın her istediğini almam. Onları geliştirecek şeyler ya da onlar için iyi bir şeyse onu yaparım.” düşüncesini açıklamıştır.

Kültürel özellikler alt temasına ilişkin son konu kök aile ilişkileridir. Katılımcıları kök aile ilişkilerine önem verdikleri anlaşılmaktadır. Kök aile ilişkileri konusunda ilgili örnek görüşler aşağıda sıralanmıştır:

“Ben onun ailesine nasılsam onun da benim aileme öyle olmasını isterim. En önemlisi saygı çerçevesinde olmalı. Sonuç olarak ailelerimiz de birleşecek.” (K13)

“Ailemle çok yakın olması lazım çünkü annemin ve ailemin onunla anlaşması ve görüşmesi lazım aksi takdirde anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir.” (E7)

“Aileme karşı saygılı, edep, ahlaklı, konuşmasını bilen ve nerede ne yapacağını bilen birisi olsun isterim. Anneme yeri geldiğinde yardım etmesini isterim. Aileme karşı saygısızlık yapmasını istemem. Saygısızlık bizim örf ve âdetlerimize karşıdır.” (E2)

“Benim ailemi kendi ailesi olarak görmek keza bende aynı şekilde annemin babamın bir dediğini iki etmemesini isterim kardeşlerim le abla kardeş gibi olmasını isterim.” (E3)

“Güzel bir şekilde anlaşmalarını, onlara saygı duymalarını, aileme değer vermesini isterim.” (K3)

Özetle, genç yetişkin bireylerin evlilik beklentilerinin kişisel özellikler, çift uyumu ve kültürel özellikler çerçevesinde değiştiği görülmektedir. Genç yetişkin bireylerin kişilik, fiziksel görünüm ve yaş gibi kişisel özelliklere önem verdikleri anlaşılmaktadır. Genç yetişkin bireylerin çift uyumunda iletişim, eski arkadaşlıklar ve duygusal yakınlığa değer verdikleri görülmüştür. Katılımcıların ev işleri, çocuk yetiştirme ve kök aile ilişkilerinde kültürel özelliklere bağlı oldukları sonucuna varılmıştır.

Nicel ve nitel bulgulardan ortak sonuçlar elde etmek üzere karma veri analizi çeşitlerinden harmanlama yöntemine başvurulmuştur (Creamer, 2020). Buna göre nicel ve nitel bulgular ilişkilendirme ve bütünleştirme işlemleri yapılarak birleştirici temaya ulaşılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Birleştirici tema bağlamında elde edilen meta-çıkarma Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7. Nicel ve nitel bulguların bütüncül olarak bütünleştirilmesi

Birleştirici Tema	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular
Evlilik rol beklentileri	Nicel bulgular genel olarak incelendiğinde, kadın olmanın, eş adayının olmasının, fiziksel görünümün aynı olmamasının ve babasının lise mezunu olmasının genç yetişkin bireylerin eşlikçi rol beklentileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan erkek olmanın, eş adayının olmamasının, fiziksel görünümün, sosyal konumun ile dünya görüşü ve inancının aynı olmasının ve 30-35 yaş arasında olmanın genç yetişkin bireylerin geleneksel rol beklentileri üzerinde önemli bir rolün olduğu bulunmuştur.	Nitel bulgular, genç yetişkin bireylerin evlilik beklentilerinin kişisel özellikler, çift uyumu ve kültürel özellikler çerçevesinde değiştiği görülmektedir. Genç yetişkin bireylerin kişilik, fiziksel görünüm ve yaş gibi kişisel özelliklere önem verdikleri anlaşılmaktadır. Genç yetişkin bireylerin çift uyumunda iletişim, eski arkadaşlıklar ve duygusal yakınlığa değer verdikleri görülmüştür. Katılımcıların ev işleri, çocuk yetiştirme ve kök aile ilişkilerinde kültürel özelliklere bağlı oldukları sonucuna varılmıştır. Nitel bulguların nicel sonuçları desteklediği sonucuna varılabilir.
Meta-Çıkarma	Nicel ve nitel yöntemle elde edilen veriler ışığında, genç yetişkin bireylerin evlilik beklentilerinin geleneksel beklentilerin yanı sıra eşlikçi beklentiler çerçevesinde şekillendiği sonucuna varılmaktadır. Genç yetişkin bireylerinin evlilik beklentilerinin kişisel ve kültürel faktörlerden etkilendiği söylenebilir.	

4. Tartışma

Bu araştırmanın odak noktası, genç yetişkin bireylerin evlilik rol beklentilerinin nasıl olduğuna yöneliktir. Araştırmada kadınların erkeklere göre eşlikçi rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan erkeklerin kadınlara göre geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Alanyazında bu bulguyu büyük oranda destekleyen ve sınırlı sayıda desteklemeyen

sonuçların olduğu görülmektedir. Ankara’da yapılan bir araştırmada kadınların eşitlikçi rol beklentilerinin ve evlilik rol beklentilerinin erkeklere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Türk & Aydemir, 2022; Yorgancılar, 2023). Diğer taraftan alanyazındaki araştırmaların büyük bir kısmı kadınların evlilik rol beklentilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Alqashan & Alkandari, 2010; Galloway vd., 2015). Farklı örneklem ve ölçme araçları araştırmalarda farklı sonuçların alınmasını doğurabilmektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının farklılaşmasının doğal olduğu söylenebilir. Eşitlikçi rol beklentileri evlilik yaşamında ev işleri ve çocuk bakımı gibi konularda eşit rol dağılımını ifade etmektedir (Köksal & İlhan, 2018). Bu açıdan kadınların eşitlikçi rol beklentilerinin yük çıkması anlaşılır bir durumdur. Diğer taraftan geleneksel rol beklentileri toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgilidir. Bu durumda erkeklerin geleneksel rol beklentilerinin yüksek çıkması beklenen bir sonuç olduğu belirtilebilir. Bu sonuçlardan hareketle kadınların erkeklere göre eşitlikçi rol beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer olarak erkeklerin kadınlara göre geleneksel rol beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada eş adayı olan katılımcıların eş adayı olmayan katılımcılara göre eşitlikçi ve geleneksel rol beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya konmuştur. Alanyazındaki sonuçların bu bulguyla örtüştüğü görülmektedir (Erdoğan, 2019; Güler, 2021; Türk & Aydemir, 2022). 18-25 yaş arasındaki bekâr gençler ile yapılan bir araştırmada, romantik ilişkisi olan bireylerin evlilik beklentilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Güler, 2021). Z kuşağı üzerinde yapılan bir araştırmada, romantik ilişkisi olan gençlerin evlilik beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Türk & Aydemir, 2022). Buna göre, eş adayının olması evlilik rol beklentilerinin belirlenmesinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Genç yetişkinlerin eş adayının olması evlilik rol beklentilerini netleştirmeye yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, eşitlikçi rol beklentilerinde fiziksel görünüm önemli bir faktör olmadığı, geleneksel rol beklentilerinde ise fiziksel görünümün yanı sıra sosyal konum ile dünya görüşü ve inancının etkili olduğu görülmüştür. Alanyazındaki sonuçlar fiziksel çekiciliğin ve sosyoekonomik durumun evlilik tercihlerini etkilediğini göstermektedir (Güllü, 2018; Keldal & Atli, 2020; Keldal & Karadaş, 2021). Eşitlikçi rol beklentilerini benimseyen bir genç yetişkin için fiziksel görünüm önemli değilken, geleneksel rol beklentileri içerisinde olan bir genç yetişkin için fiziksel görünümün yanı sıra sosyal konum ile dünya görüşü ve inancının etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada 30-35 yaş aralığındaki katılımcıların 18-23 yaş aralığındaki katılımcılara göre geleneksel rol beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun yakın zamanlı bir araştırmadaki sonuçlarla çeliştiği görülmektedir. 43 yaş ve üzeri olan yetişkinlerin 29-35 yaş aralığında ve 23-28 yaş aralığında olanlara göre geleneksel rol beklentileri daha düşük bulunmuştur. Diğer taraftan 43 yaş ve üzeri olan yetişkinlerin 29-35 yaş aralığında ve 23-28 yaş aralığında olanlara göre eşitlikçi rol beklentileri daha yüksek olduğu saptanmıştır (Yorgancılar, 2023). Yaş dilimlerinin farklı sınıflandırılmasından dolayı farklı sonuçların çıkması olasıdır. Ancak yaş arttıkça geleneksel rol beklentilerinin anlamlı olması ve eşitlikçi rol beklentilerinin anlamsız olması teorik olarak beklenen bir durumdur. Özetle, yaş evlilik rol beklentilerini belirleyen önemli bir faktördür.

Araştırmada babası lise mezunu olan genç yetişkinlerin eşitlikçi rol beklentileri babası ilköğretim mezunu olan ve okuryazar olmayan genç yetişkinlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle baba eğitim seviyesi yükseldikçe eşitlikçi rol beklentileri de anlamlı bir şekilde artmaktadır. Alanyazında bu bulgu ile ilişkili olarak genç yetişkinlerin eğitim seviyesinin evlilik rol beklentileri üzerindeki etkisi örnek olarak sunulabilir (Yorgancılar, 2023). Özetle, ebeveynin eğitim düzeyi genç yetişkinin evliliğe ilişkin rol beklentilerini de etkileyebilmektedir.

Araştırmanın nitel bulguları genel olarak, genç yetişkin bireylerin evlilik beklentilerinin kişisel özellikler, çift uyumu ve kültürel özellikler çerçevesinde değiştiğini göstermektedir. Araştırmada genç yetişkin bireylerin kişilik, fiziksel görünüm ve yaş gibi kişisel özelliklere önem verdiklerini göstermiştir. Evlilik önemli bir görev ve bir amaç olarak görülmektedir (Koroğlu, 2013; Willoughby & Carroll, 2010). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmalarda kişiliğin ve fiziksel çekiciliğin eş seçme tercihlerini etkilediğini ortaya koymuştur (Bacanlı, 2001; Keldal, 2022; Keldal & Atli, 2020; Keldal & Karadaş, 2021). Buna göre, evlilik rol beklentilerini oluştururken kişisel özellikleri göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada genç yetişkin bireylerin çift uyumunda iletişim, eski arkadaşlıklar ve duygusal yakınlığa değer verdiklerini ortaya konmuştur. Bu bulgu alanyazındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Keldal vd. (2018), aile içi iletişim kalitesinin evliliğe ilişkin tutumları olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Alanyazındaki araştırmalarda hayatı paylaşmanın evlilikten beklendikleri arasında olduğu görülmüştür (Baş & Cengiz, 2018; Keldal, 2021; Özteke Kozan vd., 2019). Çift uyumunun oluşabilmesi için yaşamı paylaşmanın, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinin ölçüt olduğu vurgulanabilir. Bu sonuçlardan hareketle, evlilik rol beklentileri içerisinde çift uyumunun önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutundaki sonuçlara göre genç yetişkin bireyler ev işleri, çocuk yetiştirme ve kök aile ilişkilerinde kültürel özelliklere bağlı kalmaktadırlar. Kültürel bir öge olarak kök aile ilişkileri evliliğe ilişkin rol beklentilerini önemli oranda etkilemektedir. Alanyazındaki sonuçlar bu bulguyu destekler niteliktedir. Bir araştırmada kök ailenin evliliğe ilişkin bakışını etkileyen önemli bir faktör olduğu saptanmıştır (Keldal, 2021). Evlilik kararı verilirken aile üyelerinin görüşlerinin önemli olduğunu ortaya çıkaran araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bağ, 2019). Alanyazındaki sonuçlara göre ile içi işler ve çocuk yetiştirme evlilik beklentilerine etki eden önemli faktörler arasında gelmektedir (Baş & Cengiz, 2018; Ondaş, 2007; Özteke Kozan vd., 2019). Toplumsal cinsiyet rollerinde geleneksellikten eşitlikçi anlayışa doğru bir değişimin olması ev işleri ve çocuk bakımında da bir takım sorumluluk değişimlerini getirmektedir (Öz Soysal vd., 2020). Buna göre, genç yetişkin bireylerin evlilik rol beklentilerini oluştururken kültürel özelliklerden etkilendikleri ifade edilebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Nitel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; kadınların, eş adayı olan genç yetişkinlerin, fiziksel görünümü farklı olan genç yetişkinlerin ve babası lise mezunu olan genç yetişkinlerin eşitlikçi rol beklentileri üzerinde önemli bir role sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. Diğer taraftan erkeklerin, eş adayının olmayan genç yetişkinlerin, fiziksel görünümü, sosyal konumu ile dünya görüşü ve inancı aynı olan genç yetişkinlerin ve 30-35 yaş arasında olan genç yetişkinlerin geleneksel rol beklentileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Nitel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, genç yetişkin bireylerin evlilik beklentilerinin kişisel özellikler, çift uyumu ve kültürel özellikler çerçevesinde değiştiği sonucuna ulaşılabilir. Genç yetişkin bireylerin kişilik, fiziksel görünüm ve yaş gibi kişisel özelliklere önem verdikleri görülmektedir. Genç yetişkin bireylerin çift uyumunda iletişim, eski arkadaşlıklar ve duygusal yakınlığa değer verdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların ev işleri, çocuk yetiştirme ve kök aile ilişkilerinde kültürel özelliklere bağlı oldukları sonucuna varılmıştır. Nitel bulguların nicel sonuçları desteklediği sonucuna varılabilir. Nicel ve nitel yöntemle elde edilen veriler ışığında, genç yetişkin bireylerin evlilik beklentilerinin geleneksel beklentilerin yanı sıra eşitlikçi beklentiler çerçevesinde şekillendiği sonucuna varılmaktadır. Genç yetişkin bireylerinin evlilik beklentilerinin kişisel ve kültürel faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Çalışmanın sınırlılıkları ve sonuçları bağlamında birkaç öneride bulunulabilir. Çalışmada genç yetişkin bireylerin evlilik rol beklentileri karma araştırmayla ortaya konulmuştur. Bu karma araştırma yönelimli çalışma, Köksal ve İlhan (2018) tarafından ortaya geleneksel ve eşitlikçi evlilik rol beklentilerine dayanmaktadır. İlerleyen çalışmalarda kötümser, iyimser ve çekimser evlilik beklentileri ele alınabilir. Araştırmanın nicel boyutu kesitsel tarama ve nitel boyutu olgubilim deseni ekseninde yürütülmüştür. Daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için boylamsal, deneysel ve durum çalışması gibi farklı desenler sürece dâhil edilebilir. Araştırmada yaş açısından geniş yelpazedeki genç yetişkin bir kesitten veriler ardışık olarak toplanmıştır. Gelecekteki çalışmalarda farklı örneklem gruplarıyla eş zamanlı olarak veriler toplanabilirse daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Son olarak, çalışmadan elde edilen geleneksel ve eşitlikçi rol beklentileri evlilik öncesi psikoeğitim programlarında ve psikolojik danışma süreçlerinde rol beklentilerinin açığa çıkarılması noktasında ele alınması yararlı olabilir.

6. Kaynakça

- Aktu, Y. (Basımda). Yeni evlilik ve aile modelleri. In N. Yelboğa & A. Işık (Eds.), *Yenidünya düzeni ve sosyal hizmet: Güncel alanlar-eleştirel tartışmalar* (pp. 200-215). Nika.
- Akturan, U., & Esen, A. (2013). Fenomenoloji. In U. Akturan, & A. Esen (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri* (2nd ed., pp. 83–98). Seçkin.
- Alqashan, H., & Alkandari, H. (2010). Attitudes of Kuwaiti young adults toward marriage and divorce. *Advances in Social Work, 11*(1), 33–47.
- Bacanlı, H. (2001). Eş tercihleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(15), 7–16.
- Bağ, H. (2019). *Sosyal hizmet öğrencilerinin eş seçimi ve evliliğe ilişkin tercihleri* (Tez No. 551459) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1–21.
- Bal, S. F. (2021). *Evlilikten beklentiler ile cinsiyet rolü tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 725391) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baş, E., & Cengiz, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin evlilik ve aileyi anlamlandırma biçimleri: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *İmgelem, 2*(2), 2–27.
- Bayoğlu, F., & Atli, A. (2014). İnönü evlilik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(2), 397–415.
- Bazaley, P., & Jackson, K. (2015). *NVivo ile nitel veri analizi* (Çev. Ed. A. Bakla & S. B. Demir). Anı.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analiz kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education, 7*(2), 1–26. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14th ed.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24th ed.). Pegem Akademi.
- Creamer, E. G. (2020). *Tamamen bütünleştirilmiş karma yöntem araştırmalarına giriş* (Ed. İ. Seçer & S. Ulaş). Vizetek.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni* (Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). EDAM.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. (Çev. Ed. S. B. Demir, 2nd ed.). Anı.
- Erdoğan, Ö. (2019). Akılcı olmayan evlilik beklentilerinin gelişiminde televizyon dizilerinin etkisi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 48, 61–79.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Galloway, L., Engstrom, E., & Emmers-Sommer, T. M. (2015). Does movie viewing cultivate young people's unrealistic expectations about love and marriage? *Marriage & Family Review*, 51(8), 687–712.
- Gladding, S. T. (2018). *Family therapy: History, theory, and practice* (7th ed.). Pearson Higher Ed.
- Goldenberg, H., Stanton, M., & Goldenberg, I. (2017). *Family therapy: An overview* (9th ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Güleç, G. (2012). Aile yapısı ve ilişkileri. In Ç. Yenilmez (Ed.), *Aile ve Evlilik* (pp. 62–79). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Güler, K. (2021). *Evli olmayan bireylerin evlilik kaygısı ile evliliğe yükledikleri anlam ve evlilik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 665258) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güllü, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin eşten beklentilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 42–57.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nitel, nicel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27th ed.). Nobel.
- Kayhan, Ü., & Seçkin, N. (1999). *Aile yapısı*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Keldal, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin gözünden evlilik. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 375–393.
- Keldal, G. (2022). The relationships between personality traits and mate selection strategies of Turkish young adults. *Current Psychology*, 41, 5258–5263. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12144-020-01044-0>
- Keldal, G., & Atli, A. (2020). Predictors of Turkish university students' marital attitudes. *Current Psychology*, 39, 1354–1361. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12144-018-9842-6>
- Keldal, G., Gök, A., & Tonga, Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin evliliğe ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak iyi oluş ve aile iletişimi. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Keldal, G., & Karadaş, C. (2021). Eş seçiminde aranan özelliklerden güven, fiziksel çekicilik ve sosyal statünün yordayıcısı olarak evlilik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1219–1234.
- Kılıç, D., Kaygusuz, C., Bağ, B., & Tortumluoğlu, G. (2007). Üniversite öğrencilerinin eş seçimine ve evliliğe ilişkin tutumları. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 17(1), 32–42.
- Köksal, B., & İlhan, T. (2018). Evlilik rol beklentileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 300–319.

- Koroğlu, T. (2013). *Üniversite gençliğinin evlilik, aile ve boşanma konusundaki düşünce ve görüşleri üzerine sosyolojik bir araştırma: Karabük Üniversitesi örneği* (Tez No. 356367) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 14(1), 3–13.
- Mertens, D. M. (2019). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme* (Çev. Ed. İ. Seçer & S. Ulaş; 5. ed.). Anı.
- Ondaş, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 207061) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öz Soysal, F. S., Uz Baş, A., & Aysan, F. (2016). Evlilik beklentisi ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 119–128. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17860/efd.80783>
- Öz Soysal, F. S., Uz Baş, A., & Aysan, F. (2020). A qualitative study for university students' marriage expectation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 241–253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.491512>
- Özteke Kozan, H. İ., Baloğlu, M., Kesici, Ş., & Kamer, Z. (2019). Genç kızların evliliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Neden evlenirim? Neden evlenmem? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 303–323. <https://doi.org/https://doi.org/10.21764/maeuefd.520263>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Focused analysis of qualitative interviews with MAXQDA*. MAXQDA Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Türk, A., & Aydemir, İ. (2022). Sosyodemografik faktörler bağlamında Z kuşağının evlilik beklentilerinin incelenmesi. In M. Taş Erdoğan & M. S. Çakır (Eds.), *Edebiyat Fakültesi Lisansüstü Sempozyumu-II* (pp. 449–460). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). *Evlenme ve boşanma istatistikleri, 2022* (Bülten No. 49437). TÜİK.
- Willoughby, B. J., & Carroll, J. S. (2010). Sexual experience and couple formation attitudes among emerging adults. *Journal of Adult Development*, 17, 1–11.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th ed.). Seçkin.
- Yorgancılar, S. (2023). Ankara'da evlenme hazırlığında bulunan çiftlerin evlilik rol beklentileri. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 605–629.