ULUSLARARASI TURKCESS KONGRESİ

# IX. TURKCESS 2023

## ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

**Cumhuriyetimizin 100. Yılında Eğitim, Kültür ve Toplum**

## INTERNATIONAL EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

**Education, Culture and Society in the 100th Anniversary of the Republic of Turkey**

## TAM METİN KİTABI / FULL TEXT BOOK

## II. CİLT / VOLUME 2

www.turkcess.net

# IX. ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

## 18-20 MAYIS 2023 / İSTANBUL

## "CUMHURİYETİMİZİN 100. YILINDA EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ"

# TAM METİN BİLDİRİ E-KİTABI

## (II. CİLT / VOLUME 2)

# DESTEK VEREN KURUM VE KURULUŞLAR

**Editör Kurulu**

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Doç. Dr. Ümit POLAT

**Teknik Editör**

Öğr. Gör. Ali ATEŞ

Arş. Gör. Kadir COŞKUN

**IX. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi**

Tam Metin Kitabı Yayınlanma Tarihi: 14.06.2023

E-ISBN: 978-605-72552-4-2

e-Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. © 2023,

Bu e-kitabın basım, yayım ve satış hakları Vizetek Yayıncılık ile Anılan kuruluşun izni alınmadan e-kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu e-kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında derneğimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

I. Baskı: Yayın-Proje: İletişim İnternet: www.turkcess.net / E-ileti: turksosbilder@gmail.com

## ONUR KURULU

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Tamer YILMAZ | Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü |
| Prof. Dr. Ahmet Hamdi TOPAL | Kastamonu Üniversitesi Rektörü |
| Prof. Dr. Ahmet YILDIRIM | Uluslararası Saraybosna Üniversitesi Rektörü |
| Prof. Dr. Akın LEVENT | Erzincan Binali Yıldırım Rektörü |
| Prof. Dr. Elchin SÜLEYMANOV | Bakü Mühendislik Üniversitesi Rektörü Yrd. Azerbaycan |
| Prof. Dr. Bahtiyar ALİYEV | Azerbaycan Millî Meclisi Bilim ve Eğitim Azerbaycan |
| Prof. Dr. Darkhan BALYALOV | Abai Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi Rektörü Kazakistan |
| Prof. Dr. Hasan USLU | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektö |
| Prof. Dr. Adem KORKMAZ | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörü |
| Prof. Dr. Volkan ÖNGEL | Beykent Üniversitesi Rektörü |
| Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM | Uluslararası Balkan Üniversitesi Makedonya |
| Prof. Dr. Muhsin KAR | Yüksek Öğretim Kalite Kurulu Başkanı |
| Prof. Dr. Naser SAHİTİ | Prishtina Üniversitesi Kosova |
| Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ | Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikalar Kur. Üyesi |
| Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ | Kafkasya Üniversiteler Birliği Başkanı |
| Prof. Dr. Shuhrat SİROJİDDİNOV | Tashkent State Üniversitesi Rektörü Özbekistan |
| Prof. Dr. Turgay UZUN | Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Rektörü |
| Prof. Dr. Erhan ÖZLER | Ankara Güzel Sanatlar Üniversitesi Rektörü |

## DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. M. Engin DENİZ | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ümit POLAT | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |

## DÜZENLEME KURULU

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. M. Engin DENİZ | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Aydın BALYER | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV | Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi-Kırgızistan |
| Prof. Dr. Bülent BAYRAM | Ahmet Yesevi Üniversitesi-Kazakistan |
| Prof. Dr. H. Gülru YÜKSEL | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Zafer KURTASLAN | Ankara Güzel Sanatlar Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ümüt ARSLAN | İzmir Demokrasi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bülent ALCI | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Emre ER | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nate PERRON | Northwestern University-ABD |
| Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ | Aksaray Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ceymi DOENYAS | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ümit POLAT | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Doç. Dr. Emine YAMAN | Uluslararası Saray Bosna Üniversitesi/Bosna-Hersek |
| Doç. Dr. Ergin JABLE | Priştina Üniversitesi Kosova |
| Doç. Dr. Yagut ALİYEVA | Bakü Devlet Üniversitesi |
| Doç. Dr. Metin DENİZ | Bartın Üniversitesi |
| Doç. Dr. Engin ASLAN | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Doç. Dr. Seydi Ahmet SATICI | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Soner YILDIRIM | Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi-Kosova |
| Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Gülbin ÖZKAN | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ | İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa |
| Dr. Öğr. Üyesi Muhammed SALMAN | Kastamonu Üniversitesi |
| Arş. Gör. Kadir COŞKUN | Kastamonu Üniversitesi |
| Öğr. Gör. Ali ATEŞ | Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi |
| Büşra GÜLER | Gazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi |

## SEMPOZYUM SEKRETERYASI

| | |
|---|---|
| Öğr. Gör. Ali ATEŞ | Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi |
| Arş. Gör. Kadir COŞKUN | Kastamonu Üniversitesi |
| Büşra GÜLER | Gazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi |
| Arş. Gör. Gaye BİRNİ | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Arş. Gör. Ceren Bektaş AYDIN | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Arş. Gör. Zahide Gül KARAAĞAÇ | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Arş. Gör. Yağmur KAYA | Yıldız Teknik Üniversitesi |

## BİLİM KURULU

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Abdullah IŞIKLAR | Bursa Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Adnan BAKİ | Karadeniz Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN | Ahi Evren Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet ARSLAN | Namık Kemal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ali Fuat ARICI | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Aydın BALYER | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bülent ARI | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bilal DUMAN | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Prof. Dr. Erdinç ÖZTÜRK | İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi |
| Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN | Çanakkale 18 Mart Üniversitesi |
| Prof. Dr. Çetin SEMERCİ | Bartın Üniversitesi |
| Prof. Dr. Erdoğan KÖSE | Akdeniz Üniversitesi |
| Prof. Dr. Erdal HAMARTA | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Prof. Dr.Fatma Ebru IKIZ | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa TALAS | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nadim MACİT | Ege Üniversitesi |

## BİLİM KURULU

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Elchin SULEYMANOV | Azerbaycan Üniversitesi |
| Prof. Dr. Kaya YILDIZ | Bolu İzzet Baysal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU | Marmara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU | Adnan Menderes Üniversitesi |
| Prof. Dr. Kürşat KARACABEY | Adnan Menderes Üniversitesi |
| Prof. Dr. M. Serhat YILMAZ | Kastamonu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet BOZDOĞAN | Cumhuriyet Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ | Gaziosmanpaşa Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bülent BAYRAM | Kırklareli Üniversitesi |
| Prof. Dr. İbrahim COŞKUN | Trakya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK | Gazi Osmanpaşa Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa DAŞ | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa DENKTAŞ | Akdeniz Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nevin ERGAN | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ | Bartın Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa KOÇ | Düzce Üniversitesi |
| Prof. Dr. Orhan DERMAN | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. Oğuz SERİN | Lefke Avrupa üniversitesi KKTC |
| Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. İsmet TÜRKMEN | Gazi Osmanpaşa Üniversitesi |
| Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ | Çanakkale 18 Mart Üniversitesi |
| Prof. Dr. Timur VURAL | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ebulfez SÜLEYMANLI | Üsküdar Üniversitesi |
| Prof. Dr. Sırrı AKBABA | Üsküdar Üniversitesi |
| Prof. Dr. Suat ÜNLÜ | Akdeniz Üniversitesi |

## BİLİM KURULU

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Tayyip DUMAN | Bozok Üniversitesi |
| Prof. Dr. Tamara GURTUEVA | Yeditepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yahya AKYÜZ | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mücahit KAĞAN | Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ | Amasya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Suat UNGAN | Trabzon Üniversitesi |
| Prof. Dr. Abdullah TEMİZKAN | Ege Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hakan AKDAĞ | Mersin Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hamdi DOĞAN | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ | Erciyes Üniversitesi |
| Prof. Dr. M. Akif SÖZER | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Güven ÖZDEM | Giresun Üniversitesi |
| Prof. Dr. İbrahim ERDAL | Bozok Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nergüz Bulut SERİN | Lefke Avrupa üniversitesi KKTC |
| Prof. Dr. Tuncay DİLCİ | Cumhuriyet Üniversitesi |
| Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN | İstanbul-Boğaziçi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Erdal AKSOY | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Firdevs Savi ÇAKAR | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi |
| Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi |
| Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ayşe DEMİR | Yıldırım Beyazit Üniversitesi |
| Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ | Çukurova Üniversitesi |
| Doç. Dr. Cüneyit AKAR | Uşak Üniversitesi |

## BİLİM KURULU

| | |
|---|---|
| Doç. Dr. Bülent ALCI | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Korkut ULUDAĞ | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Kemale NECEFOVA | Azerbaycan Devlet İktisad Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ethem YEŞİLYURT | Akdeniz Üniversitesi |
| Doç. Dr. Emre ER | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Metin DENİZ | Bartın Üniversitesi |
| Doç. Dr. Özlem ÇAKIR | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. Raşit KOÇ | Yüzüncü Yıl Üniversitesi |
| Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR | Yakın Doğu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mustafa KAYA | Cumhuriyet Üniversitesi |
| Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi |
| Doç. Dr. Sevilay YILDIZ | Bolu İzzet Baysal Üniversitesi |
| Doç. Dr. Üyesi Yakup DOĞAN | Kilis 7 Aralık Üniversitesi |
| Doç. Dr. Durmuş ÜMMET | Marmara Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yalçın BAY | Anadolu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER | Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi |
| Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY | Osmangazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Fuat Serkan SAY | Mersin Üniversitesi |
| Doç. Dr. Resul BAĞI | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Doç. Dr İlknur ÖZPINAR | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Doç. Dr. Muammer ERGÜN | Kastamonu Üniversitesi |
| Doç . Dr. Cengiz BUYAR | Manas Üniversitesi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Tuğçe ERDAL | Bozok Üniversitesi |
| Doç. Dr. Öğr. Üyesi Halil UZUN | Kilis 7 Aralık Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mamatali MURZAEV | Manas Üniversitesi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Ercan GÜL | Manas Üniversitesi Üniversitesi |

## BİLİM KURULU

| | |
|---|---|
| Doç. Dr. Öğr. Üyesi Canan Olpak KOÇ | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi |
| Doç. Dr. Öğr. Üyesi Hamdi KORKMAN | Afyon Kocatepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. Esra YILDIZ | Atatürk Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Sami ACAR | Gazi Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Başak BAĞLAMA | Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Gökay KELDAL | Malatya İnönü Üniversitesi |
| Dr. Cemile HASANOVA | Azerbaycan Devlet Iktisad Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Alparslan ARGUN | Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Burak DELİCAN | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Sercan YAVAN | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi. Gizem AKCAN | Bartın Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BİLGE | Sabahattin Zaim Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Selim GÜNDOĞAN | Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Veysel ÇOŞKUN | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Ord. Prof. Dr. Abel MUHARREMOV | Bakü Devlet Üniversitesi |
| Prof. Dr. Elçin BABAYEV | Bakü Devlet Üniversitesi Rektörü |
| Prof. Dr. Farhad RAHMANOV | Azerbaycan Devlet Iktısad Üniversitesi |
| Ord. Prof. Dr. Aydın KAZIMZADE | Bakü Devlet Üniversitesi Rektör Yardımcısı |
| Ord. Prof. Dr. İsa HƏBİBBƏYLİ | Azerbaycan Millî İlimler Akademisi |
| Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV | Devlet İdarecilik Akademisi |
| Prof. Dr. Asəf ZAMANOV | Azərbaycan Dövlət Pedaqoji - Universitetinin Elmi İşlər üzrə Prorektorü |
| Prof. Dr. Buludxan XƏLİLOV | Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Filoloji Fakültesi Dekanı |
| Prof. Dr. Cəfər CƏFƏROV | Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Rektörü |

## BİLİM KURULU

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Elçin MEMMEDOV | Bakü Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı |
| Prof. Dr. Hüseyin ASKEROV | Bakü Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Tedrisi Kürsüsü Başkanı |
| Prof. Dr. Petrova Tatyana NİKOLAEVNA | Mari Devlet Üniversitesi |
| Prof. Dr. İzzet RÜSTEMOV | Bakü Devlet Üniversitesi Sosyoloji Kürsüsü Başkanı |
| Prof. Dr. Nigar ABBASZADƏ | Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi |
| Prof. Dr. Rabiyet ASLANOVA | Bakü Devlet Üniversitesi Felsefe Kürsüsü Başkanı |
| Prof. Dr. Ramiz ASKER | Bakü Devlet Üniversitesi Türkoloji Kürsüsü Başkanı |
| Prof. Dr. Tehran ELİŞANOĞLU | Nizami adına Edebiyat Enstitusu |
| Prof. Dr. Almas BİNNƏTOVA | Nizami adına Edebiyat Enstitusu |
| Prof.Dr. Fuad MEMMEDOV | Devlet İdarecilik Akademisi |
| Prof.Dr. Recep Ebdülelioğlu Ağayev | Naxçıvan Dövlet Universitesi |
| Doç. Dr. Elman NESİROV | Devlet İdarecilik Akademisi |
| Doç. Dr. Aygün BAĞIRLI | Diller Üniversitesi |
| Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV | Diller Üniversitesi |
| Doç. Dr. Elmira GOCAYEVA | Azerbaycan Turizm ve Menecment Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU | Devlet İdarecilik Akademisi |
| Doç. Dr. Toğrul HALİLOV | Nahçıvan Üniversitesi |
| Doç. Dr. Lala HASANOVA | Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi- UNEC |
| Doç. Dr. Yagut ALIYEVA | Bakü Devlet Universitesi |
| Dr. Nazim CAFEROV | Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi- UNEC |
| Dr.Sugra HUMBATOVA | Azerbaijan State University of Economy |
| Dr. Taleh XELİLOV | Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi |
| Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV | Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi |

## BİLİM KURULU

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Cangoroz KANİMETOV | İ. Arabayev Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ceenbek ALİMBAYEV | Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi |
| Prof. Dr. Tuuganbayu KONURBAYEV | İ. Arabayev Üniversitesi |
| Prof. Dr. Tashtan SİYAEV | Narin Devlet Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mislimkan AYDAROVA | Batken Devlet Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nurlan ŞADIEV | Oş Devlet Üniversitesi |
| Dr. Roza ABDIKULOVA | Millî Eğitim Akademisi |
| Prof. Dr. Kaldibek BOLEEV | Taraz Beşerı Bilimler Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mukhtarkhan ORAZBAY | Yabancı Diller ve Yüksek Kariyer Üniversitesi |
| Prof. Dr. Tynyshtyk YERMEKOVA | Kazakstan Egitim Akademisi |
| Prof. Dr. Zamira BAUBEKOVA | Kazakstan Egitim Akademisi |
| Doç. Dr. Fatima KOZYBAKOVA | El Farabi Millî Üniversitesi |
| Doç. Dr. Muhamedrahim KURSABAEV | Astana Turizm Üniversitesi |
| Dr. Elvin HASAN | Eğitim Bakanlığı |
| Naranstal DELGERKHUU | Mongolian University of Science and Technology |
| Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV | Özbekistan Bilimler Akademisi Dil ve Edebiyat Enstitüsü |
| Prof. Dr. Shuxrat SİROJİDDİNOV | Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi |
| Arş. Gör. İlyos İSMOİLOV | Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi |
| Doç. Dr. Odil KUYSİNOV | Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Erkin NURİDDİNOV | Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Gulnoza EGAMBERDiYEVA | Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Muhtor NASiROV | Semerkant Üniversitesi |
| Doç. Dr. Abdurashid JABBAROV | Semerkant Üniversitesi |
| Prof. Dr. Firdevs HUSAMATİNOVA | Ufo Enstitü Direktörü |

## BİLİM KURULU

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Gali GALİYEV | Ufa Sosyal Teknoloji Üniv. Rektörü |
| Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV | Moskova Devlet Üniversitesi |
| Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV | Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversites Üniversitesi |
| Prof. Dr. Elena OGANOVA | Moskova Devlet Üniversitesi |
| Prof. Dr. Tatyuana PETROVA | Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversitesi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Emma EKEEVA | Daali Altay Devlet Üniversitesi |
| Dr. Elfina SİBGATULLİNA | Moskova Bilimler Akademisi |
| Dr. İrina KAYAN- POKROVSKAYA | Sofya Yüksek İslam Enstitüsü |
| Dr. Emine BAYRAKTAROVA | Sofya Yüksek İslam Enstitüsü |
| Dr. Harun BEKİR | Plovdiv Üniversitesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Gökay KELDAL | İnönü Üniversitesi |
| Prof. Dr. Adile EMİROVA | Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi |
| Dr. Enise ABİBULLAYE | Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi |
| Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ | Kırım Federal üniversitesi |
| Doç. Dr. Bankova İVANNA | Komrat Devlet Üniversitesi |
| Dr. Ciden Sena MENABİT | Yabancı Diller Merkezleri |
| Dr. Veronica NEDELCU | Ovidius Üniversitesi |
| Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU | Michigan State University |
| Prof. Dr. Tacida HAFIZ | Priştine Üniversitesi |
| Dr. Serdan KERVAN | Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi |
| Dr. Soner YILDIRIM | Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi |
| Doç. Dr. Osman YILDIZ | Kıbrıs İlim Üniversitesi |
| Doç. Dr. Aygün KERIMOVA | Bakü Devlet Üniversitesi |

# İÇİNDEKİLER

YAKIN PARTNER ŞİDDETİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME ..... 1

AKILLI ŞEHİR YAPILANMASINDA E-BELEDİYECİLİĞİN ROLÜ* ..... 8

OKUL ÖNCESİNDE ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ ..... 22

KİŞİLERARASI DUYGU DÜZENLEMENİN AYRIŞMA BİREYLEŞME VE ÖZ-DUYARLIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ * ..... 36

NAKKAŞ OSMAN SURNÂME-İ HÜMÂYÛN DİJİTAL MİNYATÜR SERGİSİ ..... 45

ÇARESİZLİKTEN ARTA KALAN: HAYATTA KALMA SUÇLULUĞU ..... 54

CİNSEL SALDIRI FAİLLERİNİN BAŞVURDUĞU MANİPÜLATİF STRATEJİ: DARVO ..... 60

CAUSAL-COMPARATIVE STUDY OF FOUR DARK PERSONALITY TRAITS, AGGRESSIVENESS AND IMPULSIVITY IN WOMEN ATHLETES OF COLLISION SPORTS AND NON-ATHLETES ..... 66

FEN EĞİTİMİNDE BİYOMİMİKRİ UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL YARATICILIKLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ ..... 79

DİJİTAL ÖYKÜLEME ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ ..... 85

DİSSOANALİTİK PSİKOTARİH PERSPEKTİFİNDEN KUŞAKLARARASI DİSSOSİYASYON GEÇİŞİ ..... 96

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂ VE DUYGUSAL İYİ OLUŞUN ROMANTİK İLİŞKİ DOYUMUNU YORDAMASI ..... 112

ÇEŞİTLİ ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN SANAL ZORBALIK İLE BAŞ ETME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ ..... 124

EĞİTİMDE YENİLEŞİM HAREKETİ ..... 135

EĞİTİMİN VE BECERİLERİN GELECEĞİ 2030'UN NERESİNDEYİZ ..... 149

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN VE OKULLARIN HESAP VEREBİLİRLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ..... 159

İKİZ ÇOCUKLARIN AKRAN OYUN DAVRANIŞLARI İLE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ..... 180

ÖZGÜRLÜKLERİN ARTIĞI YENİDÜNYA DÜZENİNDE İSLAMOFOBİ ..... 189

BİLİŞSEL TERAPİ PERSPEKTİFİNDEN: İYİLEŞME ODAKLI BİLİŞSEL TERAPİ ..... 199

KENDİNİ SEVME VE ÖZ YETERLİLİK İLE ÖFKEYE İLİŞKİN DERİN DÜŞÜNME ARASINDAKİ İLİŞKİ ..... 206

**KÜLTİVASYON TEORİSİNİN MERCEĞİNDEN MEDYADA SUÇLU VE MAĞDURUN İNŞASI ..... 220**

**KÜLTÜR VE TRAVMA İLİŞKİSİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK: KUŞAKLARARASI TRAVMA GEÇİŞİ İLE TRAVMATİK YAŞANTILARIN NÖTRALİZE EDİLMESİ SÜRECİNDE KÜLTÜRÜN İŞLEVİ ..... 224**

**KURUMSAL İHANET TRAVMASI VE SAĞLIK SİSTEMİNDEKİ YANSIMALARI ..... 230**

**RUH SAĞLIĞI ÇALIŞANLARINDA DUYGUSAL ZEKÂ İLE TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ ..... 236**

**MATEMATİKSEL MODELLEME PROBLEMLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME VE AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNE KATKISI ..... 247**

**META-ANALYSIS OF EMOTION REGULATION IN PATIENTS WITH IRRITABLE BOWEL SYNDROME ..... 264**

**CAUSAL-COMPARATIVE STUDY OF FOUR DARK PERSONALITY TRAITS, AGGRESSIVENESS AND IMPULSIVITY IN FEMALE ATHLETES OF NON-COLLISION SPORTS AND NON-ATHLETES ..... 274**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK BOYUTLU 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK EMPATİ DÜZEYLERİ VE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ..... 288**

**TÜRKİYE'DE GERÇEKLEŞTİRİLEN OKUMA ALIŞKANLIĞI ARAŞTIRMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME ..... 300**

**ORTAOKUL ÇOCUKLARININ ALGILADIKLARI ANNE BABA TUTUMLARI İLE ÇOCUKLUK ÇAĞI NARSİSİZMİ ..... 310**

**OSMANLI DÖNEMİ SULTAN 2. BAYEZİD'İN YAPTIRDIĞI MEDRESELERDE ÜSLUPSAL VE TİPOLOJİK ÖZELLİKLER ..... 319**

**PARTNER ŞİDDETİNE YÖNELİK TUTUM VE İLİŞKİ DOYUMU: ARACI OLARAK ROMANTİK İLİŞKİ ODAKLI OBSESİF KOMPULSİF BELİRTİLER ..... 336**

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ..... 348**

**SOSYAL SERMAYE BİRİKİMİNDE AİLENİN ÖNEMİNİN PİERRE BOURDİEU'NUN HABİTUS KAVRAMI ÇERÇEVESİNDE BETİMSEL BİR İNCELEMESİ ..... 360**

**MUNCHAUSEN BY PROXY SENDROMU: BİR GÖZDEN GEÇİRME ..... 377**

**DÜNDEN BUGÜNE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN GELİŞİMİ ..... 395**

**CAUSAL-COMPARATIVE STUDY OF FOUR DARK PERSONALITY TRAITS, AGGRESSIVENESS AND IMPULSIVITY IN FEMALE ATHLETES OF NON-COLLISION SPORTS AND NON-ATHLETES ..... 402**

**TÜRKİYE'DE YAŞAYAN 18-65 YAŞ ARASI NÜFUSUN YAŞAM DOYUMU İLE TÜKENMİŞLİK VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ..... 416**

**YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MOBİL CİHAZ GÜVENLİĞİ ve E-MAİL GÜVENLİĞİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ ..... 429**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE AVOIDANCE AND META-COGNITIVE BELIEFS WITH DIFFICULTY IN EMOTION REGULATION OF PEOPLE ASKING FOR DIVORCE ..... 444**

**TOPLUMSAL TRAVMALARIN KUŞAKLARARASI AKTARIMI, DİSSOANALİTİK BİLEŞENLERİ VE PSİKOTOPLUMSAL YANSIMALARI ..... 454**

**TRAVMANIN UNUTULAN AKTÖRLERİ: YARDIM MESLEKLERİNDE İKİNCİL TRAVMA VE ŞEFKAT YORGUNLUĞUYLA BAŞA ÇIKMADA PROFESYONEL SEBAT ..... 462**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YENİ NESİL TÜRKÇE DERSİ SORULARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ ..... 469**

**AZERBAYCANDA SAĞLIK HİZMET KALİTESİNİN İYİLİŞTERİLMESİNDE "BÜYÜK VERİ" (BIG DATA) KULLAMININ ETKİSİ ..... 479**

**CUMHURİYET, MEKÂNSAL DÖNÜŞÜM VE ROMAN: ORHAN KEMAL'İN "BABA EVİ, AVARE YILLAR, CEMİLE, DÜNYA EVİ" ESERLERİNDE ADANA ÖRNEĞİ 484**

**ALKOL KULLANAN YETİŞKİNLERDE DÜRTÜSELLİK VE YEME ARZUSU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ..... 495**

**AZERBAYCAN'DA E-TİCARETİN GELİŞİMİNDE DEVLET POLİTİKALARININ ROLÜ ..... 503**

**UZMAN ÖĞRETMENLİK VE BAŞÖĞRETMENLİK EĞİTİM PROGRAMIYLA İLGİLİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ ..... 513**

**METAVERSE OLGUSU VE METAVERSE İLE EĞİTİM: OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKINDALIKLARI VE GÖRÜŞLERİ ..... 527**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE NİKOTİN BAĞIMLILIĞININ PSİKOLOJİK KATILIK VE DEPRESİF SEMPTOMLAR BAKIMINDAN İNCELENMESİ ..... 541**

**ÇOCUKLUK ÇAĞI YAŞANTILARININ BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZNEL İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİ ..... 547**

**EPİGENETİK PERSPEKTİFTEN KUŞAKLAR ARASI TRAVMA GEÇİŞİ ..... 561**

**FUZULİ'NİN LEYLA VE MECNÛN'UNDA TOPLUM DIŞI BİR FİGÜR OLARAK MECNÛN ..... 564**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI DÜZEYLERİNİN MİLLİ DEĞERLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ ..... 571**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AİLE DEĞERLERİ İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ ..... 579**

**YEREL YÖNETİMLERDE KADIN LİDERLİĞİ ..... 589**

**ERGENLERDE PSİKOLOJİK İSTİSMAR İLE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGUSAL ESNEKLİĞİN ARACI ROLÜ ..... 596**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 HAKKINDAKİ KOMPLO TEORİLERİNE İNANÇ DÜZEYLERİ ..... 603**

**HIRPALANMIŞ KADIN SENDROMU: AİLE İÇİ ŞİDDETTE KADINLARIN ŞIDDET DÖNGÜSÜNDEN ÇIKAMAMASI VE SONUÇLARI ..... 617**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK DÜZEYLERİNİN KARİYER STRESİ DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ ..... 633**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ VE MUTLULUK ARASINDAKİ LİDERLİK YÖNELİMLERİ ARACI ROLÜ ..... 643**

**YAPAY ZEKÂNIN E-TİCARETE ETKİLERİ ..... 652**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ..... 658**

**EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİNE İLİŞKİN YÖNETMELİKLER (1990-2023) VE BU YÖNETMELİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ ..... 672**

**OTİZMLİ ÇOCUKLARI (2-11 YAŞ) ARASINDA OLAN EBEVEYNLERİN İYİ OLUŞ MERHAMET PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE BİLİŞSEL ESNEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ[16] ..... 711**

**ÖRTÜK ZEKA UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARIYI ARTIRMADA KULLANIMINA İLİŞKİN BİR ALANYAZIN TARAMASI ..... 731**

**"KAPLAN POSTLU" MANZUMESİNİN TÜRKÇE ÇEVİRİSİNDE KÜLTÜREL ÖĞELERİN ÇEVİRİSİ ..... 741**

**EĞİTİM BİLİMLERİ LİSANSÜSTÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA DESENİ ÖNERİSİ 748**

**İKİ PSİKOLOJİK KAYNAĞIMIZ: BİLİŞSEL ESNEKLİK VE DUYGU DÜZENLEME ..... 752**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21.YÜZYIL BECERİLERİ ALGI ÖLÇEĞİ: TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI ..... 756**

**DOĞAL AFETLERİN YÖNETİM VE UYGULAMA SİSTEMİ ÜZERİNDE ETKİSİ VE ÇOCUK/ERGENLERLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ ..... 768**

**BANKALARIN YATIRIM HİZMET VE FAALİYETLERİNİN KAPSAMI VE HUKUKİ AÇIDAN DEĞERLENDİRMESİ ..... 776**

**TÜRKÜLERDE BULUNAN TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMININ ETNOPEDAGOJİK BAKIMDAN İNCELENMESİ ..... 789**

# YAKIN PARTNER ŞİDDETİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME

**Aizirek IMANDOS KYZY**

Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

aizirek.imandos@gmail.com

***Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN***

*Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi*

*iozteke@erbakan.edu.tr*

**Özet**

Yakın partner şiddeti dünya çapında önlem alınması gereken önemli bir durum halindedir. Yakın partner şiddeti ile ilgili son yıllarda çeşitli alanlarda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır ve çalışmaların sayısının giderek artış göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, yakın ilişkiler kapsamında yapılan Yakın Partner Şiddeti ile ilgili araştırmaların derlemesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda Web of Science (WOS) veri tabanı "partner şiddeti", "yakın partner şiddeti" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Araştırma Ocak 2020 ve Ocak 2023 yılları arasında yapılan çalışmalar ile sınırlandırılmıştır ve PRISMA Bildirim Kontrol ölçütlerine dayalı olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil etme ölçütleri göze alınarak detaylı inceleme sonucunda araştırma amacına uygun çalışmalar belirlenerek ilk aşamada 85 makale ele alınmıştır. Bir sonraki aşamada makalelerin başlık ve özetleri değerlendirilerek 28 kaynağın tam metinli hali veri tabanı aracılığı ile indirilmiştir. Araştırmaya tarama sonucunda toplamda 16 makale değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada Değerlendirmeye alınan makalelerde en çok nicel veri yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, yakın partner şiddeti konulu çalışmaların örneklem grubunun çoğunluğu kadınlar üzerinde çalışıldığı saptanmıştır. Bulgular kapsamında, yakın partner şiddetine daha çok kadınların maruz kaldığı görülmektedir. Kadınların şiddete maruz kaldıktan sonra şikâyette bulunmaması ve ekonomik özgürlüğünün olmaması şiddete maruz kalma nedenlerinden olmaktadır. Araştırma sonuçları literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Şiddet, Yakın Partner Şiddeti, Kadına Şiddet

# INTIMATE PARTNER VIOLENCE: A SYSTEMATIC REVIEW

**Abstract**

Intimate partner violence is an important situation that needs to be taken measures worldwide. There have been many studies conducted in various fields related to intimate partner violence in recent years, and the number of studies is gradually increasing. The aim of this study is to review the research on Intimate Partner Violence conducted within the scope of intimate relationships. For this purpose, the Web of Science (WOS) database was searched using the keywords "partner violence", "intimate partner violence". January January Dec 2020 and January 2023 studies were limited to the research and the results were reached based on the PRISMA Notification Control criteria. Taking into account the inclusion criteria in the research, 85 articles were considered at the first stage by determining the studies suitable for the research purpose as a result of a detailed examination. At the next stage, the titles and abstracts of the articles were evaluated and the full text of 28 sources were downloaded via the database. As a result of the research screening, a total of 16 articles were evaluated. It has been determined that the quantitative data method is used the most in the articles evaluated in the research. Looking at the findings obtained in the study, it was found that the majority of the sample group of studies on intimate partner violence were studied on women. Within the scope of the findings, it is observed that more women are exposed to intimate partner violence. The fact that women do not file complaints after being exposed to violence and lack of economic freedom are the reasons for exposure to violence. The research results have been discussed within the framework of the literature.

**Keywords:** Violence, Intimate Partner Violence, Violence against Women

## GİRİŞ

Günümüzde önemli artış gösteren toplumsal sorunlardan biri yakın partner şiddetidir. Genel olarak şiddet olgusu insanlığın varoluşundan itibaren ortaya çıktığı öne sürülmektedir (Bulut et al., 2020). Türk Dil Kurumu "şiddet" sözcüğünü 'kaba güç, duygu ve davranışta aşırılık' olarak açıklamaktadır (TDK, 2023). Şiddet sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı ise 'violence' olarak bilinmektedir. Genel olarak bakıldığında şiddet kelimesinin altında yatan anlamın güç ve ihlal etmek olduğu açıklanmaktadır (Dursun, 2011).

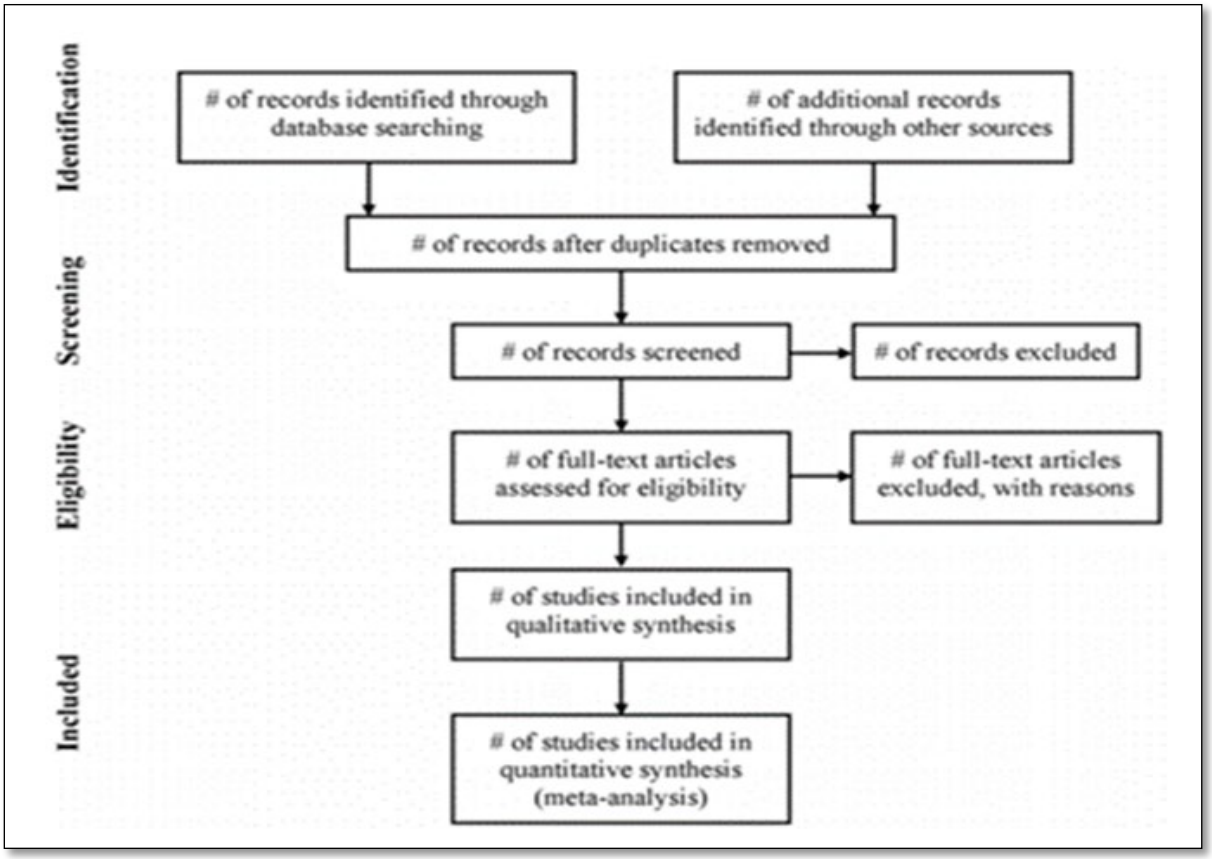
Heise et al. (2002), yakın partner şiddeti olarak ilişkideki partnerlerin arasındaki şiddetten bahsetmişlerdir. Yapılan tanım uygulanan şiddetten cinsiyet olarak daha çok kimin etkilendiği açıklanmasa da, popülasyonun daha çoğunun kadınlar oluşturduğu, faillerin ise erkekler oluşturduğu saptanmıştır (Nicolson et al., 2004). Yakın partner şiddetinden kurtulanlar sıklıkla yaralanma bölgeleri olarak yüz, baş ve boynu rapor etmektedirler. Birçok hafif travmatik beyin hasarı yakın partner şiddeti mağdurları arasında teşhis edilmez veya yeterince bildirilmemektedir (Karakurt et al., 2021)

Dünya sağlık örgütü kadınlara yönelik yakın partner şiddetinin yaygınlaşmaya devam ettiğini ve dünya çapında kadınların üçte biri yaşamları boyunca en az bir kere bu durum ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla yakın partner şiddeti her geçen gün artışta olan bir sorun olarak açıklanabilir (WHO, 2013). Polat'ın (2016) yaptığı bir çalışmada yakın ilişkilerde şiddet eyleminden en çok etkilenenlerin çocuklar, kadınlar ve yaşlılar olduğu belirtilmiştir. Yakın partner şiddeti tarihçesine bakıldığında, insanoğlunun yaradılışından itibaren oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan arkeolojik bir çalışmada kadın mumya kemiklerinde erkek mumya kemiklerine göre daha çok kırık tespit edilmiştir. Kadın mumya kemiklerinde %50 civarında, erkek mumya kemiklerinde ise %20 civarında kırık olduğu ortaya çıkmıştır (Arslan, 1998). Bununla birlikte, günümüzdeki verilerin yakın ilişki içinde olan 15 yaş ve üstü kadınların %26'sının partneri tarafından fiziksel veya cinsel şiddet olmak üzere en az bir tür şiddete maruz kaldığı görülmektedir (Sardinha et al., 2022). Eşit olmayan sosyal yapıların sürdürülmesi sonucunda kadınların şiddete karşı savunmasızlığını devam ettirmektedir. Kadınların eğitime, ekonomik kaynaklara ve istihdama erişimde karşılaştıkları zorluklar, yakın ilişkilerinde daha zayıf olmalarına neden olmaktadır ve böylece kadınların yakın partner şiddetine maruz kalma olasılığı artmaktadır (Navarro-Mantas et al., 2022). Birleşmiş Milletler (1994), hem düşük hem de yüksek gelirli ülkelerde kadınların maruz kaldığı şiddetin güç eşitsizliği ile ilişkili olduğunu onaylamıştır. Güç eşitliği genellikle orantısız bir şekilde kadınlar yerine erkeklere verilmektedir (Pratto & Walker, 2004).

## YÖNTEM

Bu çalışma sistematik derleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve aynı zamanda doküman analizi yöntemi ile veri toplanmıştır. Belirli bir çalışma sorusuna cevap vermek amacıyla ve çalışma ile ilgili öncesinden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde yayınlanan araştırmaların birleştirilmesine sistematik derleme adı verilmektedir (Higgins et al., 2019). Sağlık bilimleri alanında yaygın olarak kullanılan sistematik derleme yöntemi son zamanlarda sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında da sıkça kullanılmaya başlamıştır. Sistematik derleme belli bir konuyla alakalı araştırmaların bulguları üzerinden yeni analizler ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı ve kullanılacak analiz yöntemine göre nicel, nitel ya da karma araştırmalar derlemeye eklenebilir (Gümüş et al., 2018). Araştırmaların özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasında PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) bildirim formu kullanılmıştır. PRISMA bildirgesi 27

maddelik değerlendirme sorularından ve 4 aşamalı akış diyagramından oluşmaktadır (Şekil 1) (Moher et al., 2009). Çalışmaya dahil edilen her bir makale ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır.




**Şekil 1.PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) Diyagramı**

### Tarama Süreci

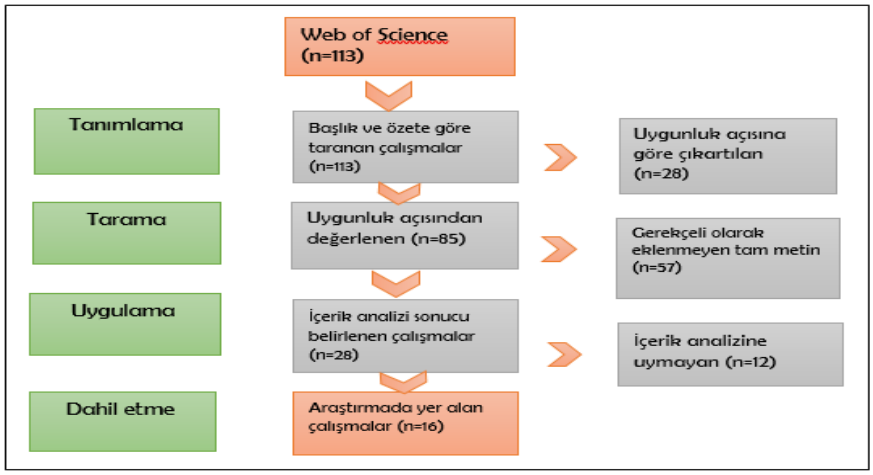
Araştırmada üyelik oluşturularak Web of Science veri tabanının arama motoru kullanılmıştır. Derlemenin makale yönünden taranması uygun bulunarak, partner şiddeti üzerine yapılan araştırmaların içinden "yakın partner şiddeti" anahtar kelimesi kullanılarak yapılmıştır. Dahil etme kriterleri çerçevesinde belirlenen makaleler detaylı ve kapsamlı okuma sonucunda amaca uygun çalışmalar belirlenmiştir. İlk aşamada 85 makale incelemeye alınmıştır. Makalelerin başlıkları ve özeti değerlendirme sonucu tam metinleri indirilmiştir. Toplamda 28 kaynak uygun bulunarak belirlenmiştir. Tam metinlere veri tabanının yönlendirdiği web sayfalarından erişim sağlanmıştır. Makalelerin analizi aşamasında nitel ve nicel araştırma dışındaki çalışmalar çıkartılmıştır. Çalışma kapsamına 16 makale alınmıştır (Tablo 1). Bu makaleler çeşitli ülkelerde yapılan Yakın Partner Şiddetini ele alan nitel ve nicel çalışmalardır. Dahil etme kriterleri; 2020-2023 yılları arasında yapılmış olan İngilizce makaleler, açık erişim izni olan, Psikiyatri ve Psikoloji kategorilerine uyum sağlayan makaleler araştırmaya dahil edilmiştir. Çıkarma kriterleri: nitel ve nicel yönteme sahip olmayan çalışmalar.

### Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı uluslararası literatürde "Yakın Partner Şiddeti" konusu üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi ve derlemesidir. Betimsel düzeyde olan bu çalışmaya Ocak 2020 ve Ocak 2023 yılları arasındaki çalışmalara yer verilmiştir.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmanın evreni olarak, Web of Science veri tabanında taranan Yakın Partner Şiddeti ile ilgili yayınlanan 85 makaleden ortaya çıkmaktadır. PRISMA Bildirim Kontrol ölçütleri takibine dayalı olarak 16 makale örneklemi oluşturmuştur (Şekil 2).




**Şekil 2.Araştırmacı tarafından uyarlanan PRISMA diyagramı**

## BULGULAR

Araştırma kapsamında incelemeye alınan makaleler WOS veri tabanından elde edilen 16 çalışmadan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgular bölümünde yakın partner şiddeti ile ilgili değerlendirmeye alınan çalışmalar hakkında genel bilgiler sunulmuştur. Yakın Partner Şiddeti konulu makalelerde yayın yıllarına göre dağılımları ve yüzdeleri aşağıda verilmiştir (Şekil 3).

**Şekil 3.Makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı**

Uluslararası literatürde yakın partner şiddeti ile ilgili yapılan araştırmaların yıllarına göre dağılımı incelendiğinde en çok 2022 yılında (n=6), 2020 yılında (n=5), 2021 yılında (n=4) ve en az 2023 yılında (n=1) yayınlandığı görülmektedir.

**Tablo 1.Makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı**

| Yıl | Frekans | Yüzde |
|---|---|---|
| 2023 | 1 | 6.25 |
| 2022 | 6 | 37.5 |
| 2021 | 4 | 25 |
| 2020 | 5 | 31.5 |

İncelemesi yapılan makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında Tablo 1'de görüldüğü gibi %6.25'inin 2023, %37.5'un 2022, %25'inin 2021 ve %31,5'un ise 2020 yılında yürütüldüğü görülmektedir.

**Tablo 2.Yakın partner şiddeti konusunda yapılan araştırmaların örneklem grubuna göre dağılımı**

| Örneklem Grubu | Frekans | Yüzde |
|---|---|---|
| Kadın | 10 | 62.5 |
| Erkek | 1 | 6.25 |
| Ergen | 1 | 6.25 |
| Karışık | 4 | 25 |
| **Toplam** | **16** | **100.0** |

İncelemesi yapılan makalelerin örneklem grubuna göre dağılımı incelendiğinde Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaların çoğunluğu kadınlar üzerinde %62.5 yapıldığı görülmüştür ve sırasıyla karışık %25, erkeklerde %6.25 ve ergenlerde %6.25 olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.İncelemesi yapılan makalelerin ülkelere göre dağılımı**

| Ülke | Frekans | Yüzde |
|---|---|---|
| ABD | 2 | 12.5 |
| Avustralya | 1 | 6.25 |
| Bangladeş | 1 | 6.25 |
| Birleşik Krallık | 1 | 6.25 |
| Çin | 2 | 12.5 |
| El Salvador | 1 | 6.25 |
| Hindistan | 3 | 18.65 |
| İspanya | 4 | 25 |
| Pakistan | 1 | 6.25 |
| **Toplam** | **16** | **100.0** |

Makalelerin yapıldığı ülkelere göre dağılımı incelendiğinde en çok İspanya'da %25 ve sırasıyla Hindistan %18.65, ABD %12.5, Çin %12.5, Avusturalya %6.25, Bangladeş %6.25, Birleşik Krallık %6.25, El Salvador %6.25 ve Pakistan'da %6.25 olduğu görülmektedir.

Değerlendirilen makalelerin araştırma desenine göre dağılımının incelenmesi sonucunda en çok nicel yöntemin %81.25 kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntem ise %18.75 düzeyindedir.

## SONUÇ

Bu çalışmada uluslararası düzeyde yakın partner şiddeti konusu üzerine yapılan makaleler derlemeye alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda inceleme yapılabilmesi için çeşitli ülkelerde yapılmış olan toplam 16 makale ele alınmıştır. Araştırma inceleme esnasında partner şiddeti üzerine yapılan çalışmaların sayısının çok olduğu göz önünde bulundurularak yakın partner şiddeti konulu çalışmaların incelenmesi yapılmıştır. Yakın partner şiddeti üzerine yapılan her bir çalışmanın önemi vurgulanabilir ve neden olarak da günümüzde artan şiddet olaylarının ortaya çıkması ve önlem alınması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada incelenen makalelerin tamamının yazım dili İngilizcedir. Bu durumun yakın partner şiddetinin dünya genelinde önemini vurguladığı belirtilebilir.

İncelenmesi yapılan makalelerin sonucuna bakıldığında yakın partner şiddetine maruz kalanların çoğunun kadınlar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun literatür ile eşdeğer nitelikte olduğu söylenebilir. Yapılan bir diğer çalışmada kadınların %60'ının şiddet sonrası yardıma başvurmaması ortaya çıkmıştır. Bangladeş'te yapılan bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre de kadınların %2'si yardıma başvurduğunu ve hayati tehlikeyle karşı karşıya kaldıklarından dolayı başvurduklarını öne sürmüştür (Naved et al., 2006). Benzer bir sonuç El Salvador'da yapılan araştırmada kadınların %54.3'ü yaşamları boyunca mevcut veya eski bir yakın partnerinden şiddete uğradığı ortaya çıkmıştır (Navarro-Mantas et al., 2021). Yapılan araştırmaların sonucuna ve bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak yakın partner şiddetine en çok kadınların maruz kaldığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumun mağdur kadınların şiddete uğraması sonrasında şikâyette bulunmamalarından dolayı tekrarlandığı düşünülmektedir.

Yakın partner şiddeti üzerine yapılan çalışmaların birçoğu, kadınlara yönelik şiddeti önlemek ve ruh sağlığını iyileştirmek için ekonomik özgürlüğe sahip olmasına odaklanmaktadır. Bu konuda kadınları desteklemek oldukça önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu durumun kadınları etkilediği kadar erkekleri de içeren bir yaklaşım olması gerektiği düşünülmektedir (Hansen et al., 2021). Gibbs et al. (2020) yaptıkları çalışmada ekonomik güçlendirme ve norm dönüşümü (norm transformation) eğitimlerine katılan erkeklerin önemli ölçüde fiziksel ve ekonomik yakın partner şiddetinin azaldığını saptamışlardır.

## KAYNAKLAR

Arslan, D. (1998). Aile içinde kadına yönelen şiddet ve istanbul kadın misafirhanesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Istanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Dursun, Y. (2011). Şiddetin izini sürmek: Şiddet nedir?. FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, (12), 1-18.

Gibbs, A., Dunkle, K., Ramsoomar, L., Willan, S., Jama Shai, N., Chatterji, S., ... & Jewkes, R. (2020). New learnings on drivers of men's physical and/or sexual violence against their female partners, and women's experiences of this, and the implications for prevention interventions. Global health action, 13(1), 1739845.

Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. Educational Management Administration & Leadership, 46(1), 25-48.

Hansen, N., Huis, M. A., & Lensink, R. (2021). Microfinance services and women's empowerment. Handbook on ethics in finance, 161-182.

Heise, L., Ellsberg, M., & Gottmoeller, M. (2002). A global overview of gender-based 68 violence. International Journal of Gynecology & Obstetrics, 78, 5–14. Doi:10.1016/S0020-7292(02) 00038-3.

Higgins, J. P., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2019). Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. John Wiley & Sons.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. Annals of internal medicine, 151(4), 264-269.

Navarro-Mantas, L., Velásquez, M. J., Lemus, S. D., & Megías, J. L. (2021). Prevalence and sociodemographic predictors of intimate partner violence against women in El Salvador. Journal of interpersonal violence, 36(7-8), NP3547-NP3573.

Naved, R. T., Azim, S., Bhuiya, A., & Persson, L. Å. (2006). Physical violence by husbands: magnitude, disclosure and help-seeking behavior of women in Bangladesh. Social science & medicine, 62(12), 2917-2929.

Nicolson, P., & Wilson, R. (2004). Is domestic violence a gender issue? Views from a British city 1. Journal of Community & Applied Social Psychology, 14(4), 266-283.

Polat, O. (2016). Şiddet. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 22(1), 15-34.

Pratto, F., and Walker, A. (2004). "The bases of gendered power," In The Psychology of Gender, 2nd ed, eds A. H. Eagly, A. E. Beall, and R. J. Sternberg (New York: The Guilford Press)

Sardinha, L., Maheu-Giroux, M., Stöckl, H., Meyer, S. R., & García-Moreno, C. (2022). Global, regional, and national prevalence estimates of physical or sexual, or both, intimate partner violence against women in 2018. The Lancet, 399(10327), 803-813.

Türk Dil Kurumu. (2023). Erişim tarihi ve adresi: 02.01.2023, https://sozluk.gov.tr/

World Health Organization. (2013). Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625

# AKILLI ŞEHİR YAPILANMASINDA E-BELEDİYECİLİĞİN ROLÜ*

**Bayram COŞKUN**

Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi / Kamu Yönetimi Bölümü

Muğla/Türkiye

bcoskun@mu.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-6803-7534

**Tuğba Koç**

Dr.Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi/ Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü

Sakarya/Türkiye

tugbakoc@sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-2454-9992

## Özet

Günümüzde kent yönetimi açısından ön plana çıkan akıllı şehir yaklaşım ve uygulamaları, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) tabanlı çözümlere dayanmaktadır. BİT'nin kent yönetiminde kullanılması, bir taraftan kentsel hizmetlerin daha etkin ve verimli sunulmasını sağlamakta, diğer taraftan da kent sakinlerinin kent yönetimine daha fazla katılımını temin etmektedir. Başarılı bir akıllı şehir yaklaşımı mevcut tüm bilgilerin birlikte ele alınması ve sınırlı kaynakların en etkin bir şekilde kullanılmasını gerekmektedir. Bu ise kent ölçeğinde merkezi yönetim ile yerel yönetimlerin (belediyelerin) iş birliği ve uyumunu gerektirir. T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı tarafından yayınlanan 2020-2023 Ulusal Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planı'nda yer alan dört stratejik amaçtan bir tanesinin "Şehircilik Hizmetlerinde Akıllı Şehir Dönüşümünün Sağlanması" başlığını taşıması da bu durumu destekler niteliktedir. Bu sebeple, belediyelerin sunduğu dijital hizmetlerin akıllı şehir yapılanmasına ne düzeyde katkı sağlayabileceğinin anlaşılması, karşılaşılabilecek sıkıntıların ve gelişmeye açık alanların belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada, ilk olarak akıllı şehir ve e-belediyecilik kavramları üzerinde durulmuş, sonrasında ise Türkiye'de ulusal bir vizyon olarak hayata geçirilmesi planlanan akıllı şehirler yaklaşımına belediyelerin ne tür katkılar sunabileceği mevcut durum ve yasal düzenlemeler incelenerek tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yerel yönetimler, e-belediyecilik, akıllı şehir

## GİRİŞ

Şehirleşme alanında dünyadaki en önemli uluslararası konferans olarak kabul edilen ve 2020'de onuncusu düzenlenen Dünya Kent Forumu'nda (World Urban Forum) belirtildiği üzere dünyada şu anda 10.000 şehir bulunmakta ve bunların yarısının kırk yıl kadar öncesinde var olmadığı belirtilmektedir (Scruggs, 2020). 2022 yılında düzenlenen son Dünya Kent Forumu'nda da belirtildiği üzere, 2050 yılına gelindiğinde dünya halkının yaklaşık %68'inin şehirlerde yaşıyor olacağı öngörülmektedir (WUF, 2022). Şehirlerde meydana gelen nüfus artışıyla birlikte artan ihtiyaçlar, yerel yönetimler açısından yeni yaklaşımlar ve yeni iş görme yöntemlerini de gündeme getirmiştir. Bu yeni iş görme yöntemlerinin temelinde bilgi ve iletişim teknolojileri yer almaktadır. Dolayısıyla "dijitalleşme" ve "dijital dönüşüm" kavramları günümüzde, yerel yönetimlerin ürettiği kentsel hizmetlerde ve bu hizmetler için kullanılan yöntemlerde ön plana çıkmaktadır.

* Bu bildiri TÜBİTAK 3005 Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Yenilikçi Çözümler Araştırma Projeleri Destekleme Programı bünyesinde yürütülmekte olan 122G157 numaralı proje kapsamında üretilmiştir.

Nüfus yönünde belli bir büyüklüğe ulaşan kentler açsından ise günümüzde "akıllı şehir" kavramı ve yaklaşımı ortaya çıkmıştır ve bu kavram e-yerel yönetim/e-belediye uygulamaları kapsamında değerlendirilmektedir. Nitekim Birleşmiş Milletler (BM) tarafından hazırlanan 2022 yılı E- Devlet Raporunda (E-Government Survey 2022) akıllı kent uygulamaları yerel e-devlet/e-belediye başlığı içinde değerlendirilmiştir (BM 2022: 85-111).

Akıllı şehir kavramı siyasal, sosyal, yönetsel ve ekonomik olarak pek çok değişkeni içinde barındıran oldukça geniş kapsamlı bir olgu olmakla birlikte, Giffinger vd. (2007)'ye göre akıllı şehir kavramının altı temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar: akıllı ekonomi, akıllı insan, akıllı yönetişim, akıllı mobilite, akıllı çevre ve akıllı yaşamdır.

Akıllı şehir kavramı, dünya genelinde şehirlere olan göç ve bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte gittikçe daha da popüler hale gelmeye başlamıştır. Hindistan'da 5000'e yakın akıllı şehir projesi devreye alınmış, Çin'de 800'den fazla akıllı şehir pilot programı başlatılmıştır (Toh, 2022). Ülkemizde ise Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından yürütülen 2020-2023 Ulusal Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planı çerçevesinde çalışmalar sürdürülmektedir. Özel olarak belediyelere bakıldığında, Bursa Büyükşehir Belediyesi'nin tek merkezden yönetilebilen bina içi akıllı aydınlatma otomasyonu; İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin akıllı otopark ve akıllı çöp toplama sistemleri; Konya Büyükşehir Belediyesi'nin merkezi trafik işletim sistemi gibi uygulamaları olduğu görülmektedir.

Ancak Türkiye'de merkezi yönetimler ile yerel yönetimler arasındaki yetki ve görev paylaşımı akıllı şehir uygulamalarını belediyelerin tek başlarına gerçekleştirmeleri için uygun bir zemin oluşturmamaktadır. Diğer taraftan belediyelerin mali açıdan yeterince güçlü olmaması ve teknik imkanlarının yetersizliği de konu hakkındaki başka bir sorun alanıdır. 2012 yılında 6360 sayılı Kanun ile oluşturulan yeni büyükşehir belediye sistemi akıllı şehir uygulamalarında büyükşehir belediyelerini daha avantajlı hale getirmesine rağmen, büyükşehir belediye sisteminin olmadığı 51 ildeki belediyeler de düşünüldüğünde akıllı şehir uygulamaları için merkezi yönetimin yönlendirmesi ve desteği açık bir gerekliliktir. Bu nedenle 2019 yılında yayımlanan 2019/29 sayılı ve "Ulusal Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planı" konulu Cumhurbaşkanlığı Genelgesi oldukça isabetli olmuştur. Bu genelgede merkezi yönetim kurumları ile yerel yönetimlerin birlikte çalışmaları gereğine vurgu yapmak amacıyla "akıllı şehirler alanında müşterek çalışma kabiliyetinin kurumsal sorumluluklar dahilinde geliştirilmesi ve akıllı şehir politikalarına ulusal katmanda getirilen bütüncül bakış açısının hayata geçirilebilmesi" konusuna da ayrıca vurgu yapılmıştır.

Bu çalışmada ilk olarak akıllı şehirler ve e-belediyecilik kavramları ile ilgili teorik açıklamalara yer verilmiştir. Sonrasında akıllı şehirlerin gelişimine belediyelerin katkı sunabileceği hizmetlere yer verilmiş ve bu hizmetler yapılabilirlikleri açısından değerlendirilmiştir.

## AKILLI ŞEHİR KAVRAMI

Akıllı şehir kavramının detaylarına girilmeden önce belirtmekte fayda vardır ki literatürde genellikle birbiri yerine kullanılan "kent" ve "şehir" kavramları arasındaki farklara bu çalışma kapsamında değinilmeyecektir. T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığının 2019 yılında yayımladığı "2020-2023 Ulusal Akıllı Şehir Stratejileri ve Eylem Planı" temelinde ve diğer benzer çalışmalarda da (Tamer, 2022) kullandığı şekilde, çalışma kapsamında akıllı kent yerine akıllı şehir kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Akıllı şehir kavramı aslında sanıldığı kadar yeni bir oluşum değildir. Caldwell'e (2002) göre 1990'lı yılların sonunda ortaya atılan ve Portland şehri için yeni planlama politikalarının gerekliliğini savunan "Smart Growth" hareketi ile aslında akıllı şehir kavramının temeli oluşturulmuştur. Daha sonra Cisco, IBM ve Siemens gibi ileri gelen sektör temsilcilerinin de sürece dahil olmasıyla ulaşım, elektrik ve su dağıtımı, kamu güvenliği gibi farklı alanlardaki altyapı hizmetlerinin işleyişlerini entegre edebilmek için karmaşık bilgi sistemlerinden faydalanmanın önemi ortaya atılmıştır (Harrison & Donnelly, 2011). İlk başlarda sadece dijital altyapıya sahip olan ve bilişim teknolojilerinin kullanıldığı şehirler olarak görülen akıllı şehir kavramı zamanla "optimizasyon", "gelişmiş servisler" ve "yaşam kalitesi" gibi daha farklı oluşumlarla birlikte anılmaya başlanmıştır (Halegoua, 2020).

Literatüre bakıldığında akıllı şehirler, e-devlet ve e-belediyecilik kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı görülse de aslında bu kavramların birbirini tamamlayıcı nitelikte oldukları ancak aynı kapsamda değerlendirilmemesi gerektiğinin altı çizilmiştir (Kumar, 2015). Şahin'e (2007) göre akıllı şehir kavramı, hizmetlerin sunumunda bilgi teknolojilerinden faydalanmanın çok daha ötesinde bir amaca sahip olup, toplumun gelişimini ve refahını arttırmayı, fırsat eşitliği yaratmayı, yaşam kalitesini yükseltmeyi de hedeflemektedir (Köseoğlu & Demirci, 2018).

Akıllı şehir kavramının tanımına geçmeden önce literatürde sıklıkla birbiri yerine kullanılan diğer üç kavramın, dijital şehir (digital city), zeki şehir (intelligent city), yaratıcı şehir (creative city), akıllı şehir ile aynı anlama gelmediğinin bilinmesinde fayda vardır. Her bir kavram için tanım yapmak yerine en basit tabirle söylemek gerekirse akıllı şehir aslında hem dijital hem zeki hem de yaratıcı şehir özelliklerini bünyesinde barındıran ve bu üç konsepti de kapsayan en geniş kavramdır. Dijital ve yaratıcı şehir kavramları daha çok sosyal ve ekonomik boyutlara odaklanırken, zeki şehir kavramı daha çok teknoloji kısmına odaklanmıştır. Bir şehrin akıllı olabilmesi için ise bahsedilen bu kriterlerin hepsini dikkate alan bir yapılanmada olması gerekmektedir (Umdu & Alakavuk, 2020). Kapsamı bu kadar geniş olan bir kavramın tanımlanması oldukça zorlayıcı olabilmekte ve belirli bir standarda uyma sorunu yaşanabilmektedir.

Gerçekten de literatür incelendiğinde akıllı şehir kavramının tanımı hakkında fikir birliğine varılamadığı net bir şekilde görülmektedir (Ben Letaifa, 2015). Örneğin yapılan en basit tanımlardan birisine göre akıllı şehirler, *vatandaşların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bilgi teknolojilerini kullanan şehirler* olarak tanımlanırken (Deakin, 2013); Avrupa Komisyonunun yaptığı tanıma göre *vatandaşların ve işletmelerin fayda sağlayabilmesi için, geleneksel ağ ve servislerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak daha verimli hale getirildiği yerler* olarak ifade edilmiştir (European Commission, 2020). Washburn ve arkadaşlarına (2010) göre, *tüm kritik altyapıların (yol, köprü, ray, metro, havaalanı, su, elektrik vb.) durumlarını izleyip bu altyapıları birbirine entegre ederek kaynaklarını en iyi şekilde yönetebilen, önleyici bakım planları yapabilen ve en nihayetinde vatandaşlarına en üst düzey hizmet vermeyi amaçlayan şehirlerdir.*

Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı tarafından hazırlanan "2020-2023 Ulusal Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planı"nın da ise akıllı şehir kavramı "*Paydaşlar arası iş birliği ile hayata geçirilen, yeni teknolojileri ve yenilikçi yaklaşımları kullanan, veri ve uzmanlığa dayalı olarak gerekçelendirilen ve gelecekteki problem ve ihtiyaçları öngörerek hayata değer katan çözümler üreten daha yaşanabilir ve sürdürülebilir şehirler*" biçiminde tanımlanmıştır. Bu tanımda "paydaşlar arası iş birliğine vurgu yapılması Türkiye şartları açısından gerçekçi bir yaklaşımdır. Çünkü özellikle merkezi yönetimin katkısı olmadan Türkiye'de akıllı şehir konseptinin temel unsurlarıyla hayata geçirilmesi pek mümkün değildir. Bunun yanında bu

tanımda "yeni teknolojilere" vurgu yapılıp, açıkça bilgi ve iletişim teknolojilerinden söz edilmemesi bir eksiklik olarak belirtilebilir. Nitekim Avrupa Parlamentosunun bu konuda hazırlanmış bir raporunda (2014) akıllı şehir "*Akıllı Şehir, çok paydaşlı, belediye odaklı ortaklık temelinde bilgi ve iletişim teknolojileri tabanlı çözümler ile kamu sorunlarını çözme yaklaşımını benimseyen şehirdir*" biçiminde tanımlanmıştır. Ayrıca bu tanımda belediyenin odak noktaya oturtulmuş olması da akıllı şehirlerin oluşturmasında yerel yönetimlerin başat rolüne vurgu yapmaktadır. Ancak Türkiye'de sahip oldukları yetkiler ve yetersiz mali imkanlardan dolayı merkezi yönetimin desteği olmadan belediyelerin akıllı şehir oluşturmada başat rolü oynamaları oldukça zor görünmektedir.

Avrupa parlamentosunun akıllı şehir uygulamaları için öngördüğü boyutlar ise şu şekildedir; akıllı ekonomi, akıllı ulaşım, akıllı çevre, akıllı insanlar, akıllı yaşam ve akıllı yönetişim. Bu boyutlar Avrupa'daki birçok akademik çalışmada yer bulurken boyutları arttıran ve azaltan farklı çalışmalar da mevcuttur. Ancak Türkiye'nin Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planı'nda akıllı şehir yönetimine dair 5 bileşen paylaşılmıştır: Bunlar; yönetişim, strateji yönetimi, politika yönetimi, bütüncül hizmet yönetimi ve iş yönetimidir. Bu beş bileşenin yanı sıra belgede 16 uygulamaya yer verilmiştir. Bunlar; akıllı çevre, akıllı güvenlik, akıllı insan, akıllı yapılar, akıllı ekonomi, akıllı mekân yönetimi, akıllı sağlık, akıllı yönetişim, bilgi teknolojileri, akıllı ulaşım, akıllı enerji, iletişim teknolojileri, bilgi güvenliği, akıllı altyapı, afet ve acil durum yönetimi, coğrafi bilgi sistemleridir. Belge, ulusal ölçekli bir eylem planı ortaya koyması itibariyle uygulama alanı geniş tutulduğu anlaşılmaktadır (Nohutçu ve Akpınar, 2022).

Sonuç olarak literatürde ülke ve/veya kurum özelinde ince detaylar içeren çok sayıda tanım olsa da, karakteristik olarak her tanımın kapsamında yer alan ve aslında akıllı şehir kavramının temellerini oluşturan dört benzerlik aşağıdaki gibidir (Lai et al., 2020):

- Gelişmiş teknolojileri kullanarak yaşam standardını arttırmak,
- Bilgi alışverişine izin veren entegre sistemler kullanmak,
- Vatandaşları çevreleri hakkında daha çok bilgilendirmek,
- Sürdürülebilirlik ve çevre korumasını maksimize etmek.

Deloitte'e (2017) göre de akıllı şehirler altı temel alanın inovasyon başarısı üzerinden değerlendirilmelidir. Bunlar: (1) enerji ve çevre, (2) ekonomi, (3) emniyet ve güvenlik, (4) sağlık ve yaşam, (5) mobilite, (6) eğitim ve yönetişim. Yine konu hakkında araştırmalar yapan Giffinger ve arkadaşları (2007) da önerilen bu temel alanları doğrulamıştır. Gelinen noktada gerek araştırmacılar gerek sektör kuruluşları akıllı şehirlerin benzer parametreler kullanılarak kıyas edilmesi konusunda fikir birliğine varmışlardır.

Bir şehrin ne kadar akıllı olduğunu analiz edebilmek için global çapta geliştirilmiş çok sayıda indeks ve raporlama aracı bulunmaktadır. Toh (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre en fazla kabul gören 6 indeks şu şekildedir: IMD-STUD Akıllı Şehir İndeksi (IMD-SUTD Smart City Index-I-SCI), Kearney Global Şehirler İndeksi (Kearney Global Cities Index-GCI), IESE Hareket Halindeki Şehirler İndeksi (IESE Cities in Motion Index-CIMI), EasyPark Geleceğin Şehirleri İndeksi (EasyPark Cities of the Future Index- CFI), Mori Global Güç Şehirleri İndeksi (Mori-Foundation Global Power City Index-GPCI) ve Akıllı EkoŞehir İndeksi'dir (Smart EcoCity Index-SECI). Bahsi geçen bu indekslerin birbirlerinden farklı boyutları ve göstergeleri olabildiği gibi benzer olduğu yönler de oldukça fazladır. Tablo 1'de beş indekse ait boyutlara ve göstergelere yer verilmiştir. SECI indeksi Asya kıtası dışında yer alan şehirleri artık sıralamaya dahil etmediğinden, bu indekse ait detay bilgiler tabloda gösterilmemiştir.

**Tablo 1. En popüler akıllı şehir indeksleri (Toh, 2022'den uyarlanmıştır)**

| İndeks adı | Boyutlar | Göstergeler* |
|---|---|---|
| I-SCI | Uzun ve sağlıklı yaşam | Doğumdan sonraki hayat beklentisi |
| | Bilgi | Ortalama eğitim yaşı |
| | Yaşam standardı | Kişi başına düşen milli gelir (Gini index) |
| GCI | İşletme aktiviteleri | Fortune 500'de yer alan işletmeler, unicorn işletmeler vb. |
| | Beşeri sermaye | En iyi üniversiteler, uluslararası öğrenci sayısı |
| | Bilgi değişimi | İnternet kullanıcısı, çevrimiçi var olma |
| | Kültürel deneyim | Müzeler, kardeş şehirler, spor aktiviteleri |
| | Politik etkileşim | Büyükelçilik ve konsolosluklar, uluslararası organizasyonlar |
| CIMI | Beşeri sermaye | Okullar, eğitime ayrılan bütçe, müzeler |
| | Sosyal bağlılık | Gini index, kadın istihdam oranı, suç oranı |
| | Ekonomi | GSYH, girişimcilik oranı, üretkenlik |
| | Yönetişim | ISO 37210 sertifikasyonu, e-katılım indeksi, açık veri platformu |
| | Çevre | $CO_2$ emisyonu, kirlilik indeksi |
| | Mobilite ve ulaşım | Bisiklet sahipliği ve kiralanması, trafik indeksleri, hızlı trenler, uçuşlar |
| | Kentsel planlama | Elektrikli şarj istasyonları, yapay zeka projeleri, hane başı kişi sayısı |
| | Uluslararası profil | Kongreler, oteller, havaalanı başına düşen yolcu sayısı |
| | Teknoloji | Mobil bant genişliği, internet hızı, sosyal medya |
| CFI | Dijital yaşam | Yemek, seyahat, eğitim vb. alanlarda indirilen uygulama sayısı |
| | Mobilite inovasyonu | Park alanları, trafik indeksleri, park teknolojileri |
| | Teknoloji altyapısı | E-ödemeler, indirme/yükleme hızı |
| | Sürdürülebilirlik | Yenilenebilir enerji kaynakları, yeşil binalar |
| GPCI | Ekonomi | GSYH, Fortune 500, istihdam oranı |
| | Ar-Ge | Patent sayısı, araştırmacı sayısı, en iyi üniversiteler |
| | Kültürel etkileşim | Müzeler, stadyumlar, yabancı ziyaretçiler |
| | Yaşanabilirlik | Fiyatlar, hayat beklentisi, bilişim okuryazarlığı |
| | Çevre | Yenilenebilir enerjiler, su kalitesi, geri dönüşüm |
| | Ulaşılabilirlik | Uçuşlar, taksi ve bisiklet, trafik yoğunluğu |

* Bir boyuta ait çok sayıda gösterge olacağından, temsil edici olması açısından birkaç örnek göstergeye yer verilmiştir.

Bu beş rapordan I-SCI üniversiteler tarafından; CFI ve GCI ise sektörde faaliyet gösteren firmalar tarafından yayınlanmaktadır. GPCI ise bir vakıf tarafından yürütülmektedir. Her ne kadar üniversite menşeili bir rapor olarak görünse de CIMI raporunun baş yazarı olan Pascual Berrone, Schneider Elektriğin "Sürdürülebilirik ve İşletme" alanındaki stratejik başkanı olduğundan aslında bu rapor üniversite-sanayi iş birliği ile hazırlanan bir rapor olma özelliği taşımaktadır. Hem bu ortaklaşa çaba hem de 112 farklı göstergeye sahip olan CIMI bu özellikleri ile diğerlerinden bir adım öne çıkmaktadır. IESE İşletme Okulu tarafından, 2014 yılından beri her yıl düzenli olarak yayınlanan raporun en güncel sonuçlarına göre dünyanın en akıllı beş şehri Londra, New York, Paris, Tokyo ve Berlin olmuştur (Berrone & Ricart, 2022). Ülkemizdeki şehirlerden İstanbul 92., Ankara ise 123. olmuştur. Raporun detaylarına bakıldığında İstanbul'un en güçlü olduğu yan uluslararası profil iken bu gösterge Ankara'nın en büyük zayıflığına karşılık gelmektedir. İstanbul uluslararası olabilme potansiyelinde dünya genelinde 8.sırada yer almıştır. İstanbul'un en zayıf olduğu yanlar ise çevre ve sosyal bağlılık olarak ortaya çıkmıştır. İstanbul'un bir diğer zayıf yönü olan mobilite ve ulaşım, Ankara'nın en güçlü yönü olarak raporda yerini almıştır.

## E-BELEDİYE VE TÜRKİYE'DE E-BELEDİYECİLİK UYGULAMALARININ GELİŞİMİ

Türkiye'de ilk belediye 1855 yılında İstanbul'da kurulmuş, 1876 yılında kabul edilen Kanun-u Esasinin 112. maddesi ile belediyeler anayasal bir statü elde etmiş ve 1877 yılında çıkarılan "Vilâyât Belediye Kanunu" ile Osmanlı kentlerinde belediye teşkilatı yaygınlaşmıştır (Coşkun et al., 2021). Cumhuriyetin ilanından sonra 1930 yılında çıkarılan 1580 sayılı Belediye Kanunu ile belediyeler yeniden düzenlenmiş ve bu Kanun yaklaşık 75 yıl yürürlükte kalmıştır. Avrupa Birliği adaylığı sürecinde Türkiye'de yerel yönetimlerle ilgili temel mevzuat günümüz şartlarına uygun olarak yenilenmiş ve 1580 sayılı Kanunun yerini 2005 yılında 5393 sayılı Kanun almıştır.

1990'lı yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kamu hizmetleri alanında kullanılmasıyla birlikte ortaya çıkan "e-devlet (e-government) uygulamalarını takiben, aynı teknolojilerinin yerel yönetim hizmetleri alanında kullanılmasıyla "yerel e-devlet (local e-government)" uygulamalarından da söz edilemeye başlanmış ve bu süreç günümüze doğru gelişerek devam etmiştir. Türkiye'de var olan yerel yönetimler arasında belediyeler ön plana çıktığından Türkçe literatürde "yerel e-devlet" kavramı yerine, e-devletin belediye düzeyinde adaptasyonu anlamında yaygın olarak "e-belediye" kavramı kullanılmaktadır. E-belediye uygulamaları bir taraftan belediye teşkilatının daha iyi yönetimine katkı sağlarken, diğer taraftan kentsel hizmetlerin daha etkin ve verimli sunulmasını ve vatandaşların kent yönetimine katılımını temin etmektedir.

Türkiye'de sürecin başlangıcında e-belediye uygulamalarını belediyeler kendi imkanları ile hayata geçirmiş ve bu uygulamaların kapsamı ve niteliği belediyelerin mali imkanları ve büyüklüğü ile doğrudan ilişkili olmuştur. Bunun yanında e-belediyecilik uygulamalarına yardımcı olmak ve katkı sağlamak amacıyla TODAİE gibi kuruluşlar tarafından (YERELNET, YYAEM) bazı çalışmaların yürütüldüğü göze çarpmaktadır.

E- belediye uygulamalarının yaygınlaşması ile geleneksel belediyecilik uygulamaları ve iş görme yöntemleri de değişmeye başlamıştır. Bu değişimin bazı önemli noktalarını ifade etmek amacıyla Tablo 2'de, geleneksel belediyecilik ve e-belediyeciliğin özet bir karşılaştırmasına yer verilmiştir.

**Tablo 2. Geleneksel belediyecilik ve e-belediyecilik arasındaki temel farklar (Henden & Henden, 2005)**

| Geleneksel Belediyecilik | E-belediyecilik |
|---|---|
| İdari karar sürecinde anlaşmazlık | Kararların elektronik ortamda paylaşılması |
| Bürokratik işlerin uzun zaman alması | Hızlı ilerleyen elektronik süreç |
| Halkla ilgili kararların yönetim tarafından alınması | Halkın yönetime katılması |
| Yönetim-vatandaş ilişkisi | Hizmet veren-müşteri ilişkisi |
| Yetkililere ulaşmada zorluk | Hızlı erişim ve sürekli gelişim |
| Bürokratik yönetim | Bireysel katılım ve performansa dayalı izleme |

Her ne kadar önündeki "e" eki işin elektronik kısmını temsil etse de e-belediyecilik içerik olarak çok daha geniş bir kapsama sahiptir. Altınok ve Bensghir'e (2005) göre belediyeler, var olan hizmetleri dijitale taşımanın yanı sıra dört temel alana daha odaklanmalıdır. Bunlar: (1) merkezi hükümet ile entegre bir şekilde hizmet üretme ve sunma, (2) yerel halkın yönetime katılmasını teşvik etme, (3) yerel düzeyde e-yönetişim, (4) etkili ve verimli hizmet sunmaya olanak

sağlamaktır. Hakkıyla yürütülen e-belediyecilik hizmetleri sayesinde hem vatandaş hem de yerel yönetimin kendisi bu durumdan pek çok avantaj elde edebilecektir. Örneğin, yolsuzlukların engellenmesi, şeffaflığın ve hesap verilebilirliğin artması, 7/24 hizmet, zamanın daha verimli kullanımı, çalışan ve vatandaş memnuniyetinin artması, bürokrasinin azalması ve kuruma duyulan aidiyetin artması gibi elde edilebilecek pek çok avantaj e-belediyecilik ile birlikte mümkün olabilecektir.

E-belediyecilik dendiğinde akla ilk olarak belediyeye ait bir web sitesinin olması gelse de bir yerel yönetimin e-hizmet verebiliyor olması aslında bu kadar basit bir oluşum olarak düşünülmemelidir. Mousavi ve arkadaşları (2007), Layne ve Leeb'in (2001) çalışmasından esinlenerek, belediyelerin e-hizmete geçiş sürecinde bir kılavuz olarak faydalanabilecekleri bir model önerisi sunmuşlardır. 5 aşamadan oluşan bu modele göre belediyeler sırasıyla kataloglama, etkileşim, iletişim, işlem ve entegrasyon aşamalarından geçerek e-belediye olmanın gereklerini yerine getirebilirler. Önerilen bu modelin her bir aşamasının detayları ve ilgili aşamada ortaya çıkabilecek zorluklar aşağıda ele alınmıştır.

**Kataloglama (Cataloguing):** Bu aşamada kurumlar bir web sitesi oluşturarak en temel bilgilerini ve sunulan hizmetleri halkla paylaşmaktadır. Bu sayede vatandaş, belediyelerden alabileceği hizmetler hakkında çok kısa sürede en doğru bilgiye erişebilmektedir. Bu aşamadaki en büyük zorluk bilgiye erişimin yönetilmesi ve tasarım kısımlarında ortaya çıkacaktır.

**Etkileşim (Interaction):** Kataloglama kısmında "e-belediye" olabilmek için atılan ilk adım olan web sitesi kurulmuş olsa da vatandaşlar bu web sitesini ziyaret edip gerekli işlemler için kullanmazlarsa tüm süreç bir anda anlamını kaybedebilir. Bu sebeple, vatandaşların bu sürece katılımını sağlamak hem işlemlerin devamlılığını sağlamak hem de kamu güvenini kazanmak için önem arz etmektedir. Bu sebeple bu aşamada vatandaşlara değerli olduklarını hissettirmek ve çevrimiçi hizmetleri kullanmalarına engel durumları ortadan kaldırmak gerekmektedir. Bu aşamadaki en büyük zorluk özellikle gelişmekte olan ülkelerde daha sık görülebilecek dijital uçurumdur.

**İletişim (Communication):** Bu aşamada belediyeler web siteleri aracılığı ile vatandaşları ve diğer işletmeler ile iletişime geçmeye başlamıştır. Web sitesine yerleştirilen formlar veya e-mail aracılığıyla toplanan geri bildirimler, web sitesinin ziyaret edilme sıklığı, web sitesinde geçirilen zaman gibi bilgilerin işlenerek hizmet kalitesinin arttırılmaya çabalandığı aşamada burasıdır. Genellikle planlandığından daha fazla zaman alan iletişim aşamasındaki en büyük zorluk web sitesinde yapılacak iyileştirmelere doğru karar verilebilmesi ve bunların canlıya geçirilmesi süreçlerini kapsamaktadır.

**İşlem (Transaction):** Vatandaşların veya diğer işletmelerin belediyenin web sitesini kullanarak belediye tarafından sunulan herhangi bir hizmetten çevrimiçi faydalanabilmeleri bu aşamada gerçekleşir. Örneğin belediye bünyesinde yer alan kurslara kayıt yaptırmak gibi.

**Entegrasyon (Integration):** Bu aşamada belediyeler paydaşlarına tüm hizmetlerini sunabilir duruma gelmiştir. Farklı kurumlar arasında veri alışverişi gerektiren hizmetlerin sunulması (konut vergisi ödeme, arazinin kamulaştırılması vb.) da yine bu aşamada sunulan hizmetler arasındadır. Resmi doğrulama (authentication) ve yetkilendirme (authorization) gibi yasal mevzuata dayalı süreçler bu aşamada yaşanan en büyük zorluktur.

Nihai amacı vatandaşların aktif katılımıyla daha dinamik bir hizmet ortamı sunmak olan e-belediye hizmetlerinin dünya genelindeki en iyi örneklerinden bazıları New York, Seul, Madrid ve Talin şehirlerine aittir (Nel-Sanders & Malomane, 2022). New York web sitesinin şehir hakkında açılan 342 aktif sosyal medya hesabıyla entegre şekilde çalışması veya Talin belediyesi tarafından sunulan AvaLinn (Open City) projesiyle birlikte vatandaşların şehrin kendisi veya sunulan hizmetler hakkında görüş bildirebilecekleri açık platformlar sunulması e-belediyecilik konusundaki yenilikçi örneklerdendir.

Her ne kadar ulusal çapta gerçekleştirilen ve birlikte hareket etmeye yönelik bazı girişimler olsa da, e-belediyecilik uygulamalarının anlamlı olabilmesi ancak ve ancak eş güdümlü olarak yürütülecek e-devlet uygulamaları ile mümkün olabilecektir (Karakaya Polat, 2006). Örneğin, Marmara Bölgesi'nde faaliyet gösteren belediyelerden Sakarya, Bursa, Balıkesir, Tekirdağ, Kocaeli ve İstanbul örnekleminde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre seçilen belediyeler teknoloji adaptasyonu ve belediye-yurttaş etkileşimi konusunda beklentinin altında kalmışlardır (Dondurucu et al., 2019). Türkiye ekonomisinin merkezini oluşturan bu belediyelerin bile istenen düzeye ulaşamamış olması e- belediye çalışma ve uygulamaları bağlamında daha kapsamlı bir yaklaşım ihtiyacına işaret etmektedir.

Bu ihtiyaç doğrultusunda merkezi yönetim düzeyinde bazı çalışmalar yürütülmüş[1] ve bu çalışmalar sonucunda 2018 yılında Türkiye'deki bütün belediyeler için (küçük belediyeler dahil) e- belediyecilik uygulamalarını yaygınlaştırma yönünde adımlar atılmıştır. Bahsedilen uygulamaları daha etkin hale getirme ve standartlaştırma amacıyla 5393 sayılı Belediye Kanunu'na 7099 sayılı Kanunla "Ek Madde 3" ilave edilmiştir. Bu madde belediyelerin kendi inisiyatifleri ile hayata geçirdikleri e-belediyecilik uygulamalarını zorunlu bir iş görme yöntemine dönüştürmüştür.[2] Bu maddenin her belediye için öngördüğü "e-Belediye Bilgi Sistemi"nin kurulması için ise merkezi yönetime görev ve yetki verilmiştir.

Ek madde 3'ün 2. fıkrasına göre "e-Belediye Bilgi Sistemi'ni kurmaya, işletmeye, veri saklama/veri iletimi/veri paylaşımı ile ilgili politikaları tespit etmeye, çalışma usul ve esaslarını belirlemeye ve bu sistem ile ilgili merkezî bir hizmet standardizasyonu oluşturmaya İçişleri ile Çevre ve Şehircilik Bakanlıkları müştereken yetkilidir." Böylece e-belediye bilgi sisteminin kurulması ve e-belediye uygulamaları için merkezi bir hizmet standardı oluşturma görev ve sorumluluğu merkezi yönetimin iki önemli bakanlığına verilmiş ve bu konudaki çalışmaların azami 2 yıl (1+1 yıl) içinde tamamlanması geçici 10. madde ile öngörülmüştür.

Mevzuattaki bu düzenleme yanında 2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Kalkınma Planında (s. 64) "e-belediye uygulaması yaygınlaştırılarak yeknesaklık sağlanacaktır" hedefi belirlenmiş ve e-Belediye Bilgi Sistemi Projesinin tamamlanması (s. 183) karar altına alınmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2019).

Belirlenen bu hedef çerçevesinde, e-belediye bilgi sistemi aktif hale getirilmiş olup, bu sistemin 63 modülden oluşması kararlaştırılmıştır. Bu 63 modülden 43 modülün İçişleri Bakanlığı tarafından, 18 modülün ise Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı tarafından

[1] Bu çalışmalar için bk. https://www.belediye.gov.tr/hakkimizda, e. t. 09.09.2023

[2] Bu konudaki ek madde 3'ün 1 fıkrası şu şekildedir: "Belediyeler, mevzuatla kendilerine verilen görev ve hizmetlerin yürütülmesi ve vatandaşlar tarafından yapılan başvuruların sonuçlandırılması amacıyla her türlü idari iş ve işlemin yürütüldüğü e-Belediye bilgi sistemini kullanır."

hazırlanması uygun görülmüştür. E- belediye bilgi sistemine dahil olan belediyeler ve diğer ilgili kuruluşların sayısı Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3. E-belediye bilgi sistemine dahil olan belediyeler ve ilgili diğer kuruluşların sayısı**

| Kurum Adı | Katılan Kurum Sayısı | Toplam Kurum Sayısı |
|---|---|---|
| Büyükşehir Belediyesi | 20 | 30 |
| İl Belediyesi | 37 | 51 |
| İlçe Belediyesi | 661 | 922 |
| Belde Belediyesi | 219 | 388 |
| Su ve Kanalizasyon İdaresi | 19 | 30 |
| Belediye Birliği | 24 | - |

Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkiye'deki büyükşehir belediyelerinin % 66'sı, il belediyelerinin % 72.5'i e-belediye bilgi sistemine katılmış durumdalar. Bu katılım sürecinin gün geçtikçe gelişeceği öngörülebilir. Belediyelerin e-belediye bilgi sistemine katılması, e-belediyecilik uygulamalarının standartlaşmasını sağlamakta ve maliyet avantajı oluşturmaktadır.[3] Bu durum özellikle daha kasıtlı mali imkanları olan küçük belediyelerin e-belediyeciliğe geçmelerine önemli bir katkı sağlamaktadır.

## E-BELEDİYE UYGULAMALARI VE AKILLI ŞEHİR İLİŞKİSİ

Yukarıda yapılan kavramsal incelemede açıkça görüldüğü gibi, e-devletin yerel hizmetlerle ilgili versiyonu olan e- belediye uygulamaları ile akıllı şehir yaklaşımı arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Bu nedenle e-belediyeciliğin geliştirilmesi, akıllı şehir uygulamalarını desteklemekte hatta bu uygulamaların bir parçası olmaktadır. Ancak Türkiye açısından bakıldığında akıllı şehir uygulamalarının bütününün belediyelerin yetkisi ile geçekleştirilmesi mümkün olmamaktadır. Bu konudaki değerlendirmeyi daha açık hale getirmek için Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı'nca hazırlanan "2020-2023 Ulusal Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planı"nda belirtilen akıllı şehir uygulamaları ile İçişleri Bakanlığı ve Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı tarafından "e-belediye bilgi sistemi" kapsamında hayata geçirilen modüller esas alınarak Tablo 4 hazırlanmıştır. Bu tablodaki her bir e-belediye uygulaması ilişkili olduğu akıllı şehir uygulaması ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme yapılırken "Akıllı Şehir Strateji Belgesi"nde yer alan akıllı şehir uygulamalarına ait açıklamalar ile İçişleri Bakanlığı/Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığının e-belediye uygulaması için yaptığı tanıtıcı açıklama esas alınmıştır. Ancak İçişleri Bakanlığı tarafından yönetilen "www.belediye.gov.tr" adresli sitede e-belediye bilgi sistemi için ifade edilen 63 modülden hangilerinin kullanılabilir olduğuna dair bilgi edinilemediğinden, aktif olan modüller için Erdoğan'ın (2019) çalışmasından yararlanılmıştır. E-belediye uygulamaları ile akıllı şehir uygulamaları arasındaki ilişkinin tespiti için, strateji belgesinde yer alan açıklamalar esas alınmıştır.

**Tablo 4. 2020-2023 Ulusal Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planında Belirtilen Akıllı Şehir Uygulamaları ile E-belediye İlişkisi**

[3] Nitekim 2018 yılında yapılan bir hesaplamaya göre, Belediyelerin kendi bütçelerinden temin ettikleri yazılım lisansları, sistem donanımları ve entegrasyonların önüne geçilmesi ile yılda en az 2 milyar TL kaynak tasarrufu sağlanacağı öngörülmektedir (Atasoy et al., 2018).

| | |
|---|---|
| E-Belediye Modülü | E-belediye Modülünün ilişkili olduğu Akıllı Şehir Uygulaması |
| Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS) | Bilgi Güvenliği, Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Ruhsat Bilgi Sistemi (RUBİS) | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Karar Organları Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Sosyal Yardım Takip Sistemi Modülü (SYTS) | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Personel Hizmet Alımı Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Taşınmaz Mal Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| E-Dilekçe Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Araç Hak Mahrumiyeti Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Person el Alım İlan Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| İstek-Şikâyet Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Personel Kadro Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Personel Özlük Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Taşınır Mal Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Tapu ve Kadastro Paylaşım Sistemi Modülü | Akıllı Yönetişim, Coğrafi Bilgi Sistemi |
| Analitik Bütçe Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Analitik Muhasebe Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Harcama Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Varlık Muhasebesi Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Muhtarlık Bilgi Sistemi | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| Evlendirme Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |
| KPS Sorgulama Modülü | Akıllı Yönetişim, Bilgi Teknolojileri |

Tablo 4'te görüldüğü gibi, tasarlanan e-belediye bilgi sistemi daha çok belediyelerin idari işlemlerini iyileştirmeye yöneliktir. Mevcut durumda e- belediye uygulamalarının akıllı şehir uygulamalarına güçlü bir katkı yapmadığı görülmektedir. Bu durumun en önemli sebebi e-belediye bilgi sistemi oluşturulmasına ilişkin çalışmaların başlatıldığı dönemde henüz Akıllı Şehir Strateji Belgesi'nin yayınlanmamış olmasıdır. Bunun yanında akıllı şehir konsepti içinde yer alan birçok uygulama için ya belediyeler yetki sahibi değildir ya da belediyeler tek başlarına etkin bir uygulamayı hayata geçirme imkanına sahip değildir. Bu da akıllı şehir uygulamaları için merkezi yönetimle yerel yönetimin birlikte çalışması gerektiğini ortaya koymaktadır. Tablo 5'te akıllı şehir uygulamalarına ilişkin yetki durumu belirtilmiştir.

**Tablo 5. Akıllı Şehir Uygulamalarında Yetki Durumu**

| Akıllı Şehir Uygulaması | Yetki Durumu |
|---|---|
| Akıllı Çevre | Merkezi Yönetim (ağırlıklı)<br>Belediye Yönetimi |
| Akıllı Güvenlik | Merkezi Yönetim |
| Akıllı İnsan | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Akıllı Yapılar | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Akıllı Ekonomi | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Akıllı Mekân Yönetimi | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Akıllı Sağlık | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Akıllı Yönetişim | Belediye Yönetimi |
| Bilgi Teknolojileri | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Akıllı Ulaşım | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Akıllı Enerji | Merkezi Yönetim |
| İletişim Teknolojileri | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Bilgi Güvenliği | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Akıllı Altyapı | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Afet ve Acil Durum Yönetimi | Merkezi Yönetim, Belediye Yönetimi |
| Coğrafi Bilgi Sistemleri | Belediye Yönetimi |

Tablo 5'te görüldüğü gibi, belediye yönetimleri akıllı şehir uygulamalarının büyük bir bölümünü kendi yetki ve sorumlulukları ile gerçekleştirme imkanına sahip değillerdir. Bu nedenle Türkiye'de akıllı şehir uygulamalarının sağlıklı bir biçimde hayata geçirilebilmesi, merkezi yönetim ile yerel yönetimlerin uyumlu çalışmasını gerektirmektedir.

## SONUÇ

E-Belediye uygulamaları e-devletin yerel versiyonu olarak ortaya çıktığı için bu uygulamaların gelişimi, e-devletin gelişimi ile paralel olmuştur. Türkiye'de e-belediye uygulamalarının ortaya çıkması 2000'li yıllara dayanmaktadır. Ancak Türkiye'de yüzlerce belediye olduğundan[4] e-belediye uygulamalarının gelişimi dağınık ve sistemsiz bir biçimde gelişmiştir. Bunun yanında her belediye (özellikle belde ve ilçe belediyeleri) yeterli mali kaynak ve teknik kapasiteye sahip olmadığından, birçok belediye e-belediye uygulamalarına geçiş sürecinde yeterli imkanlara sahip olamamıştır. Belirtilen kaynak yetersizliğinin yanında, her belediyenin kendi e-belediye uygulamasını geliştirmek için yazılım ve donanım edinme süreci de ekstra kaynak israfına yol açmıştır.

Tüm bu sebeplerden dolayı belediyeler açısından standart uygulamalar oluşturma yaklaşımı ortaya çıkmış, Yüksek Planlama Kurulu tarafından kabul edilen "e-Dönüşüm Türkiye Projesi 2005 Yılı Eylem Planı"nda[5] "yerel yönetimlerde verilecek elektronik hizmet standartlarının belirlenmesi" karar altına alınmış ve bu konuda İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü'ne görev verilmiştir. Böylece yerel e-hizmetler için standart oluşturmanın ilk adımı

[4] Şu an itibariyle Türkiye'de 1391 belediye bulunmaktadır.

[5] 01.04.2005 tarih ve 25773 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

atılmıştır. Ancak 2000'li yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımın olgunlaşması ancak 2010'lu yılları bulmuş ve bu hususu hayata geçirmek amacıyla 2018 yılında 5393 sayılı Belediye Kanunu'na "Ek Madde 3" ilave edilmiştir. Bu madde ile "E-belediye Bilgi Sistemi" oluşturma görevi İçişleri Bakanlığı'na verilmiş, daha sonra İçişleri Bakanlığı Bünyesindeki Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü kapatılıp, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı bünyesinde "Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü"nün kurulması neticesinde Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı da bu göreve dahil edilmiştir. Belediyeler açısından ise "e-belediye bilgi sistemine" dahil olma zorunluluğu getirilmiştir.

Akıllı Şehir yaklaşımı ise, e-yerel yönetim uygulamalarının yaygınlaşması sonrasında ortaya çıkan, e-yerel yönetim (e-belediye) uygulamaları ile yakın ilişki içinde olan, hem yerel yönetimleri hem de merkezi yönetimi yakından ilgilendiren uygulamalara dayanmaktadır. Akıllı şehir uygulamaları literatürde ve bazı resmi raporlarda farklı şekilde ifade edilebilmektedir. Türkiye için Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığınca hazırlanan "2020-2023 Ulusal Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planı"nda 16 akıllı şehir uygulamasından söz edilmektedir. Burada ifade edilen akıllı şehir uygulamalarının çoğu belediyelerin kısmi yetki alanı içinde yer almakla birlikte, merkezi yönetimin yakın ilgisini ve yetkisini de gerektirmektedir.

Türkiye açısından akıllı şehir uygulamaları ile e- belediye uygulamaları karşılaştırıldığında, şu anki durum itibariyle e- belediye uygulamalarının (sınırlı sayıda büyükşehir belediyesi hariç) akıllı şehir konseptine katkı yapma potansiyelinin zayıf kaldığı ifade edilebilir. Bu nedenle "E-belediye Bilgi Sisteminin", "Akıllı Şehir Strateji Belgesindeki" yaklaşım da dikkate alınarak yeniden dizaynı bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

## KAYNAKÇA

Altınok, A. R., & Bengshir, T. (2005). Türk Kamu Yönetiminde E-Dönüşümün Yerel Boyutu. In *Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar* (pp. 675–175). Nobel Yayıncılık.

Atasoy, K., Emre, B., & Akyılmaz, B. (2018). *E-Belediye Bilgi Sistemi*.

Ben Letaifa, S. (2015). How to strategize smart cities: Revealing the SMART model. *Journal of Business Research*, *68*(7), 1414–1419. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.01.024

Berrone, P., & Ricart, J. E. (2022). *IESE Cities in Motion*. file:///C:/Users/tugba/OneDrive/Masaüstü/Akıllı Şehirler Raporu.pdf

Caldwell, R. (2002). Portland, a city of 'smart growth.' *The Masthead*, *54*(2), 29.

Coşkun, B., Pank Yıldırım, Ç., & Şen, E. (2021). Osmanlı Belediyeciliğinin Dönüm Noktası: 1877 Tarihli Vilâyât Belediye Kanunu. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, *30*(2), 1–20.

Deakin, M. (2013). *Smart Cities: Governing, Modelling and Analysing the Transition*. Routledge.

Deloitte. (2017). *Smart City Smart Nation*. https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/process-and-operations/us-cons-deloitte-smart-city-trends-and-case-studies.pdf

Dondurucu, Z., Sayımer, İ., & Küçüksaraç, B. (2019). Dijitalleşen Kentlerde Yönetişim: Marmara Bölgesi Büyükşehir Belediyeleri'nin Karşılaştırmalı E-Belediyecilik Uygulamaları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*, 420–443. https://doi.org/10.21733/ibad.624340

Erdoğan, O. (2019). Yerel Yönetimlerde E-Belediye Uygulamaları: İçişleri Bakanlığı E-Belediye Bilgi Sistemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 551–566.

European Commission. (2020). *European Comission Smart Cities*. https://commission.europa.eu/eu-regional-and-urban-development/topics/cities-and-urban-development/city-initiatives/smart-cities_en

Giffinger, R., Fertner, C., Kramar, H., Kalasek, R., Milanovic, N. P., & Meijers, E. (2007). *Smart cities - Ranking of European medium-sized cities*. file:///C:/Users/tugba/Downloads/smart_cities_final_report.pdf

Halegoua, G. R. (2020). *Smart Cities*. The MIT Press.

Harrison, C., & Donnelly, I. A. (2011). A Theory of Smart Cities. *Proceedings of the 55 Th Annual Meeting of the ISSS*, *21*(1), 1–9. http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/JKM/article/view/2203

Henden, H. B., & Henden, R. (2005). Yerel Yönetimlerin Hizmet Sunumlarındaki Değişim ve e-Belediyecilik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(14), 48–66.

Karakaya Polat, R. (2006). *E-Belediyecilik Kılavuzu Yerel Yönetim Vatandaş Etkileşimi*.

Köseoğlu, Ö., & Demirci, Y. (2018). Akıllı Şehirler Ve Yerel Sorunların Çözümünde Yenilikçi Teknolojilerin Kullanımı. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 40–57.

Kumar, V. (2015). *E-Smart City Governance-State of the Art Studies* (T. M. V. Kumar (ed.)).

Lai, C. S., Jia, Y., Dong, Z., Wang, D., Tao, Y., Lai, Q. H., Wong, R. T. K., Zobaa, A. F., Wu, R., & Lai, L. L. (2020). A Review of Technical Standards for Smart Cities. *Clean Technologies*, *2*(3), 290–310. https://doi.org/10.3390/cleantechnol2030019

Layne, K., & Leeb, J. (2001). Developing fully functional E-government: A four stage model. *Government Information Quarterly*, *18*(2), 122–136.

Mousavi, S. A., Pimenidis, E., & Jahankahni, H. (2007). Challenges to e-municipality in the developing contries. *First International Conference on Electronic Municipality*, 172–179.

Nel-Sanders, D., & Malomane, A. P. (2022). Challenges and best practices for e-municipalities. *Africa's Public Service Delivery and Performance Review*, *10*(1), 1–11. https://doi.org/10.4102/apsdpr.v10i1.646

Nohutçu, A., & Akpınar, A. (2022). Türkiye'de Yerel Yönetimler Akıllı Şehirler İçin Ne Kadar Hazır?: Politika Belgeleri Üzerine Bir İnceleme. P*amukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 48,* 1-21.

Şahin, A. (2007). Türkiye'de E-Belediye Uygulamaları ve Konya Örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *1*(29), 161–189.

Scruggs, G. (2020). *There are 10,000 Cities on Planet Earth. Half Didn't Exist 40 Years Ago*. Urban Planet. https://nextcity.org/urbanist-news/there-are-10000-cities-on-planet-earth-half-didnt-exist-40-years-ago

T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019 - 2023)*.

Tamer, H. Y. (2022). Data Management Approaches in Smart Cities. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(2), 519–534. https://doi.org/10.11616/asbi.1090777

Toh, C. K. (2022). Smart city indexes, criteria, indicators and rankings: An in-depth investigation and analysis. *IET Smart Cities*, *4*(3), 211–228. https://doi.org/10.1049/smc2.12036

Umdu, D. Ç., & Alakavuk, E. (2020). Understanding of smart cities, digital cities and intelligent cities: Similarities and differences. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and*

*Spatial Information Sciences - ISPRS Archives*, *44*(4/W3), 173–180. https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLIV-4-W3-2020-173-2020

Washburn, D., Sindhu, U., Balaouras, S., Dines, R. A., Hayes, N. M., & Nelson, L. E. (2010). *Helping CIOs understand "smart city" initiatives: Defining the smart city, its drivers, and the role ofthe CIO*. Forrester Research, Inc.

WUF. (2022). *Transforming our cities for a better urban future*. https://wuf.unhabitat.org/wuf11

# OKUL ÖNCESİNDE ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ *

**Sümeyye ALTAY**

Okul Öncesi Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Saraylı Yunus Emre Anaokulu, Gölcük/İzmit/Türkiye

ssumaltayy@gmail.com

ORCİD ID: 0000-0001-9444-5980

**Hasan Hüseyin ŞAHAN**

Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir/Türkiye

hsahan@balikesir.edu.tr

ORCİD ID: 0000-0003-0180-4812

**Özet**

Bu araştırma, alternatif eğitim yaklaşımlarına ilişkin öğretmen ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme, ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analizyöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, alternatif eğitim yaklaşımlarının hem eklektik hem de spesifik olarak Türk eğitim sistemine uygun özelliklerinin yanında, uygun olmayan özelliklerinin de bulunduğu saptanmıştır. Bu çerçevede okul öncesi eğitime yönelik olarak milli özelliklerden ödün vermeden alternatif eğitim yaklaşımlarının öngördüğü belli niteliklere de uygun biçimde uygulanabilir (öğretmen niteliği, öğrenme ortamı ve çevre özellikleri gereken niteliklerde oluşturularak) bir eğitim programın geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, Alternatif eğitim yaklaşımları, Öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri

## GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki eğitim çocuğun ilerideki yaşantısına ait tutum, değer ve davranışlarını şekillendirecek, planlı ve sistemli gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Okul öncesi eğitimden en yüksek seviyede sağlanacak yarar ancak nitelikli ve uygulanabilir okul öncesi eğitim programı ile mümkündür (Köksal, Dağal ve Duman,2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimin kalitesinin, uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu aşikardır. Çocuğun gelişimi ile paralel bir eğitim programı, bu dönemindeki çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların tüm açılardan gelişimlerini sağlamayı amaçlamalıdır. Bu açıdan okul öncesi dönemi bu tür deneyimler için en önemli dönemdir (Albrect ve Miller, 2004; Kandır ve Kurt, 2010).

Okul öncesi eğitim programları, öğretmenlere, uyguladıkları eğitimin genel amacını, çocuklara neler öğretileceği, kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olacağı, eğitim ortamının nasıl

* Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış "Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımaları: Çoklu Durum Çalışması" başlıklı Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.

oluşturulacağı, ailelerden eğitim sürecinde nasıl destek alınacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını somut bir şekilde sunma adına çok önemlidir (Köksal, Dağal ve Duman, 2016).

Ülkemizde kullanılmakta olan, 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi EğitimiProgramı 2006 yılında uygulamaya konulan programı sonrasında ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar, 'Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi'çalışmaları ve durum analizleri sonucunda 2012/2013 yılından itibaren uygulamaya konularak gerekli düzenleme ve geliştirmeler yapılarak tamamlanmıştır.

2013 okul öncesi eğitim programının, temel niteliklerinden biri olarak ifade edilen eklektik yapısı, program tasarımı sürecinde farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanarak sentez oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte programın hangi boyutunda hangi öğrenme kuram ve modellerinden, çocuk merkezli uygulamalardan yararlanıldığı açıkça belirtilmemiştir. Bu durum da programın uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin programı tam anlamıyla anlamlandıramaması ve içselleştirememesine neden olmaktadır. Programın yeniden yenilenmesi aşamasında program tasarımcılarına fayda sağlayacağı düşünülerek, mevcut 2013 okul öncesi eğitimi programının eklektik yapısının netleştirilmesi gerekli olan ve üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, alternatif eğitim yaklaşımlarına (Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf) ve bu yaklaşımların eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna ilişkin öğretmen ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık varmıdır?
2. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Nitel bir araştırma olan bu çalışma, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseninde olay, olgu ve duruma neden olan etkenler ve bu etkenlerin olay, olgu ve durumları nasıl etkiledikleribütüncül bir bakış açısıyla araştırılırken (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Creswell, 2013), iç içe geçmiş çoklu durum deseninde birden fazla durum yer alır ve araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde farklı alt dallara ayrılarak çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olan verilerin toplanması amacıyla çalışma grubukapsamında yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden"kartopu örnekleme" ve "ölçüt örnekleme" yöntemleri, öğretim elemanlarının belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" ve "ölçüt örnekleme" yöntemleri kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubunu 16 okul öncesi öğretmeni ve 16 öğretim elemanı oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan yazından ve altı alan uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Görüşme formu, alan uzmanları ile değerlendirilerek son hali verilmiş uygulanabilir olduğu konusunda ortak karara varılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra iki öğretmen ve bir akademisyene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen dönütler çerçevesinde görüşme formuna sonşekli verilmiştir.

Görüşme öncesinde gerekli yasal izinler alınmış, araştırmanın amacı ve soruların nasıl cevaplanacağı ile ilgili katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara olabildiğince rahat ve içten bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada ifade edilen alt problemlere cevap bulabilmek amacıyla toplanan verilerin analizi için içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler aşağıda açıklanan veri analizi süreci adımlarına (Yıldırım ve Şimşek, 2018) göre analiz edilmiştir;

***Kavramsal çerçevenin oluşturulması*:** Öncelikle araştırmanın amacı çerçevesinde bir kavramsal çerçeve taslağı meydana getirilmiştir. Bu kavramsal çerçeveden; görüşme sorularını şekillendirmede, görüşmelerden edinilen verileri organize etmede ve kodlamada yararlanılmıştır.

***Verilerin kavramsal çerçeveyle ilişkilendirilmesi:*** Görüşmelerden elde edilen veriler kodlanarak kavramsal çerçevede bulunan kategori, alt kategorive kavramlarla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Verileri kodlama sürecinde birbirini kapsadığı görülen birtakım kavram ve alt kategoriler bir araya getirilmiş ve kavramsal çerçeve tamamlanmıştır.

***Verilerin sunulması:*** Araştırmada veri analiziyle ortaya konulan kodlar birleştirilip organize edilmiş ve kodlar arasındaki ilişkilere bakılarak ortak temalar oluşturulmuştur. Daha sonra temaların ilgili kategorilerle bağlantısı sağlanmıştır.Kodlamalar ile bağlı bulundukları tema ve kategoriler, Tabloler kullanılarak sunulmuştur.

***Verilerin yorumlanması:*** Elde edilen bulgular, bu alanda yapılan çalışmalar incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca görüşmelerin gizliliğini sağlamak için, görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğretmenlerin gerçek isimlerini kullanmak yerine kod numaraları kullanılmıştır. Örneğin, Ö1 (Öğretmen 1), ÖE1 (ÖğretimElemanı 1)

### Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların kabul edilmesi için belirli seviyede geçerli ve güvenilir olması gereklidir. Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla; görüşmelerde elde edilen bulgular yorum yapılmaksızın ayrı ayrı belirtilmiş, doğrudan alıntılar ile sunulduktan sonra tartışma bölümünde bütüncül bir şekilde ele alınıp tartışılmıştır. Araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla; araştırmada örneklem belirleme, verilerin toplanması ve analiz edilme süreci gibi basamaklar detaylarıyla belirtilmiştir. Araştırmada iç güvenirliği sağlamak amacıyla; verileri toplarken kaynak kişilerde çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmış, araştırmada edinilen veriler bulgular halinde Tabloler üzerinden sunulmuştur. Araştırmada dış güvenirliği sağlamak

amacıyla; araştırma modeli, belirlenen yöntem, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analiz süreci, bulgular ve yorumları ortaya çıkarmak için izlenen adımlar detaylara yer verilerek açıklanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanmasında uygulanan bir yöntem de kaydedilen verilerin yazıya dökümü, yani çözümlenmesi sürecindeki tutarlılığın sağlanmasıdır. Bu amaçla Miles ve Huberman'in (2015) "uzlaşma yüzdesi= görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı" formülü uygulanarak güvenirlik yüzdeleri elde edilmiştir. Bu araştırmada ise ilgili formül kullanılarak kodlamalardaki uyuşum yüzdesi % 91 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi % 70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir.

## BULGULAR VE YORUM

### Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler

Alternatif eğitim yaklaşımlarına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

### Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri**

| Temalar | Kodlar (*f*) |
|---|---|
| **Montessori** | Özgür Seçimler (4),<br>Kendine Yetebilme Becerisi (3), Yaparak-Yaşayarak Öğrenme (3),<br>Günlük Yaşam Materyalleri (2), Oyun Temelli (2),<br>Çocuğun Keşfi (1), Çocuk Merkezli (1), Etkinlik Çeşitleri (1), Özgüven Gelişimi (1), Sorumluluk Bilimci (1), Özsaygı Gelişimi (1), Disiplin (1), Emici Zihin (1), Çocuğun Değerlendirilmesi / Gözlem (1), Öğretmen Rolü (1), Aile Katılımı (1), İş birliği (1), Birey Merkezli (1), Kendini Keşfetme (1), Doğa/Çevre Bilinci (1) |
| **Reggio Emilia** | Proje Temelli Eğitim (4)<br>Çevre Üçüncü Öğretmen (2), Çocukların İlgi ve İhtiyaçları (2), Çocuk Merkezli (2),<br>Eğitim Ortamındaki Aynalar (1), Sanat Atölyeleri (1), Sanat Öğretmeni (1), Esnek (1), Aile Katılımı (1), Kendini İfade Etme Becerisi (1), Eğitim Ortamı (1), Duvar Yok/Saydamlık Var (1), Problem Çözme Becerisi (1), İşbirliği (1), Yapılandırılmamış (1), Bireysel Çalışmalar/Grup Çalışmaları (1), Birey Merkezli (1), Yaparak Yaşayarak Öğrenme (1), Kendini Keşfetme (1), Doğa/Çevre Bilinci (1), Değerlendirme/Dokümantasyon/Portfolio (1), Yaratıcılığın Desteklenmesi (1) |
| **Waldorf** | Doğa /Çevre Bilinci (4),<br>Doğal Materyaller (3),<br>Oyun Temelli Eğitim (2), Aile Katılımı (2), Birey Merkezli (2),<br>Karma Yaş (1), Akademik Kaygı Yok (1), Evrensel Değerler (1), Sanat (1), Yaparak Yaşayarak Öğrenme (1), Kendini Keşfetme (1), Yaratıcılığın Desteklenmesi (1), Özgürlük (1), Özgüven (1) |

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşleri bu araştırmaya konu olan yaklaşımlar olan "Montessori", "Reggio Emilia" ve

"Waldorf" olmak üzere üç temada gruplanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların Montessori teması için; özgür seçimler, kendine yetebilme becerisi, yaparak-yaşayarak öğrenme, günlük yaşammateryalleri, oyun temelli özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Görüşlerin Reggio Emilia teması için; proje temelli eğitim, çevre üçüncü öğretmen, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, çocuk merkezli özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Waldorf teması için ise katılımcıların; doğa/çevre bilinci, doğal materyaller, oyun temelli eğitim, aile katılımı, birey merkezli özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Elde edilen bulgulara ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*"Çocuklar Montessori'de de kendi öğrenimleri için yaratıcı seçimler, özgür seçimler yapıyorlar yani oyuncakları materyalleri vs. seçme konusunda bundan dolayı ben Montessori'nin biraz daha etkili olduğunu düşünüyorum (Ö5)."*

*"Montessori'de bir çocuğun kendi kendine yetebilmesi becerisine baktığımızda gerçekten Montessori'nin etkin bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum (Ö6)."*

*"Montessori'nin temelinde yaparak yaşayarak öğrenme var ve daha çok organik oyuncaklar, günlük materyaller kullanılıyor ben bu yönünü çok güçlü buluyorum (Ö11)."*

*"Reggio Emilia'nın projeler mevzusu beni çok çekiyor Reggio'ya hani çocuğun kendi kendine başlatması öğretmenin Hani onların gözetiminde farklı şeyler sunması (Ö9)."*

*"Reggio'nun çevre üçüncü öğretmen anlayışı, çevrenin eğitim öğretimin üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu göstermesi bu yanı hoşuma gidiyor (Ö1)."*

*"Waldorf oyun yoluyla hayata hazırlıyor çocukları. Waldorf'ta olmazsa olmaz diğer nokta ailenin eğitime katılması (Ö7)."*

*"Waldorf'ta çocuğun bireyselliğine, özgürlüğüne ve özgüven gelişimine çok vurgu yapılıyor (Ö12).*

### Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri**

| **Temalar** | **Kodlar** (*f*) |
|---|---|
| **Montessori** | Günlük Yaşam Becerileri (6),<br>Özgün Materyaller (5),<br>Sabır (2), Sorumluluk Bilimci (2), Özgür Seçimler (2), Hata Kontrollü Materyaller (2), Bireysellik (2),<br>Kendine Yetebilme Becerisi (1), Öğrenmenin Rehber Rolü (1), Yaparak Yaşayarak Öğrenme (1), Duyu Temelli Eğitim (1), Öğrenme Merkezleri (1), Çocuk Boyutunda Gerçek Materyaller (1), Çocuk Merkezli (1), Akran Öğretimi (1) |
| **Reggio Emilia** | Sanat ve Estetik (6), Proje Temelli Eğitim (6),<br>Kültürümüze Adapte Edilebilirlik (3),<br>Sosyallik (2), Yaratıcılığın Desteklenmesi (2), Öğretmenin Rehber Rolü (2), Değerlendirme/Dokümantasyon/Portfolio (2), Üçüncü Öğretmen (2), Çocuk İmajı (2), Keşfederek Öğrenme (2), Aile Katılımı (2),<br>Doğa Temelli Eğitim (1), Karma Yaş (1), Akran Öğrenimi (1), Toplumsal Yaşam/Toplumsal Bilinç (1), Disiplinler Arası Çalışma (1), Eğitim Ortamındaki |

| | |
|---|---|
| | Aynalar (1), Okul Dışı Öğrenme (1), Gelişime Açık Öğretmen (1), Çocuk Merkezli (1), Sorumluluk bilinci (1) |
| **Waldorf** | Doğa Temelli Eğitim (6),<br>Teknolojiden Uzak (2), Sakinlik/Sadelik (2), Doğal Materyaller (2), Keşfederek Öğrenme (2),<br>Farklı Türden Canlılara Saygı (1), Sanat (1), Bireysel Hız İlkesi (1), Zanaat Becerisi (1), Öğretmenin Rehber Rolü (1), İç Denetim (1), İşbirliği (1), Paylaşılmış Liderlik (1), Ahşap Materyaller (1), Okul Dışı Öğrenme (1), Akademik Kaygı Yok (1), Oyun Temelli Eğitim (1), Günlük Yaşam Becerileri (1) |

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşleri bu araştırmaya konu olan yaklaşımlar olan "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" olmak üzere üç temada ele alınmıştır. Tablo 2'de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin Montessori teması için; günlük yaşam becerileri, özgün materyaller, sabır, sorumluluk bilinci, özgür seçimler, hata kontrollü materyaller, bireysellik özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Katılımcıların Reggio Emilia teması için; sanat veestetik, proje temelli eğitim, kültürümüze adapte edilebilirlik, sosyallik, yaratıcılığın desteklenmesi, öğretmenin rehber rolü, değerlendirme / dokümantasyon / portfolyo, çevre üçüncü öğretmen, çocuk imajı, keşfederek öğrenme, aile katılımı özelliklerindeyoğunlaştıkları görülmektedir. Görüşlerin Waldorf teması için ise; doğa temelli eğitim, teknolojiden uzak, sakinlik/sadelik, doğal materyaller özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Elde edilen bulgulara ilişkin olarak öğretim elemanlarının ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*"Montessori'nin günlük yaşam becerilerini desteklemesi yönünden çok yararlı buluyorum (ÖE15)."*

*"Montessori kendine ait materyalleri noktasında daha özgün bir yaklaşım (ÖE2)."*

*"Ben açıkçası akademik çalışma alanım olması nedeniyle sanat eğitimini önceleyen bir yaklaşım olan Reggio Emilia yaklaşımını etkili ve verimli buluyorum (ÖE5)."*

*"Reggio Emilia'nın yaratıcılığı beslemesi, zihinsel esnekliği çocuklara sağlamış olması bu noktalarda bana çok güçlü geliyor (ÖE1)."*

*"Ben Waldorf'u beğeniyorum çünkü çocuğun doğayla doğallıkla olan bağını çok ciddi bir şekilde koruyan teknolojiyi birazcık daha dışarıda tutan bir yaklaşım olduğu için tercih ediyorum (ÖE1)."*

*"Waldorf doğa ile iç içe eğitimi öngören bir model, doğayı baz alan bir model (ÖE16)."*

**Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması**

"Montessori" teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanlarıtarafından ortak olarak özgür seçimler, kendine yetebilme becerisi, yaparak yaşayaraköğrenme, çocuk merkezli, sorumluluk bilinci niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler ve öğretim elemanları arasında benzerliklerin bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından "Montessori" temasına yönelik en çok özgür seçimler daha sonrasında kendine yetebilme becerisi ve yaparak yaşayaraköğrenme nitelikleri ifade edildiği görülmüştür. Öğretim elemanların yarısına yakını tarafından "Montessori" temasına yönelik olarak en çok günlük yaşam becerileri sonrasında özgün materyaller nitelikleri ifade edildiği belirlenmiştir.

"Reggio Emilia" teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak proje temelli eğitim, çevre üçüncü öğretmen, çocukmerkezli, eğitim ortamındaki aynalar, aile katılımı, değerlendirme/dokümantasyon/portfolyo, yaratıcılığın desteklenmesi ifade edildiğigörülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sanat atölyeleri, sanat öğretmeni olarak ifade ettikleri nitelikleri öğretim elemanların sanat ve estetik olarak ifade ettikleri niteliğin benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Bu temaya yönelik öğretmenlerin bir kısmı proje temelli eğitim niteliğinde yoğunlaşırken, öğretim elemanların yarısına yakını sanat ve estetik, proje temelli niteliklerinde yoğunlaşmışlardır.

"Waldorf" teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak doğal materyaller, oyun temelli eğitim, sanat niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin doğa/çevre bilinci, olarak ifadeettikleri nitelikleri öğretim elemanların doğa temelli eğitim olarak ifade ettikleri niteliğin benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Bu temaya yönelik öğretmenlerin bir kısmı doğa/çevre bilinci niteliğinde yoğunlaşırken, öğretim elemanların yarısına yakını doğa temelli eğitim niteliğinde yoğunlaşmışlardır.

**Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/ Uygunluğuna İlişkin Görüşler**

Alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

**Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri**

| Temalar | Birinci Alt Temalar | İkinci Alt Temalar | Kodlar (*f*) |
|---|---|---|---|
| Uygun | Eklektik | Montessori | Gelişim Düzeyleri/Yaş Grupları (1), Karma Yaş Grupları (1), Günlük Yaşam Becerileri (1) |
| | | Reggio Emilia | Gelişime Açık Öğretmen Rolü (1), Okul-Aile İş Birliği (1), Karma Yaş Grupları (1), Değerlendirme/Portfolyo (1), Kültüre Adapte Edilebilirlik (1) |
| | | Waldorf | Karma Yaş Grupları (1), Evrensel Değerler (1), Aile Katılımı (1) |
| | Spesifik | Montessori | Bireysellik/Bireysel Çalışmalar (1), Hazır Çevre (1), Akademik Beceriler (1), |
| | | Reggio Emilia | Proje Temelli Eğitim (1), Doğa Temelli Eğitim Ortamı (1), |
| | | Waldorf | Hikayeler/Masallar (1), Kültürel Enstrüman Öğretimi (1), Akademik Kaygı Yok (1) |
| Uygun Değil | Eklektik | Hiçbiri | Milli Olmalı (1), Keşfederek Öğrenme (1), |
| | Spesifik | Montessori | Akademik Kaygı Yok (1), Özgür Seçim (1) |
| | | Reggio Emilia | |
| | | Waldorf | Akademik Kaygı Yok (2),<br>Sekiz Yıl Boyunca Tek Öğretmen (1), Sanat Ön Planda (1) |

Tablo 3'ten okul öncesi öğretmenlerinin "Uygun" teması "Eklektik" birinci alt teması "Montessori" ikinci alt teması için; gelişimdüzeyleri/yaş grupları, karma yaş grupları, günlük yaşam becerileri olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. "Uygun" teması "Eklektik" birinci alt teması "Reggio Emilia" ikinci alt teması için; gelişime açık öğretmen rolü, okul-aile iş birliği, karma yaş grupları, değerlendirme/portfolyo, kültüre adapte edilebilirlik olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. "Uygun" teması "Eklektik" birinci alt teması "Waldorf" ikinci alt teması için; karma yaş grupları, evrensel değerler, aile katılımı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur

*"Yaklaşımları incelediğim zaman ben şunu gördüm genelde karma sınıflar yani karma yaş grupları oluyor, bizde de aslında karma sınıflar oluşturularak uygulanabilir. Biz de yapabiliriz Montessori ve Reggio Emilia da görmüştüm birleştirilmiş sınıflar diye Waldorf'ta da yine aynı şekilde var birleştirilmiş sınıflar yani yine üçünü de kullanabiliriz aslında (Ö8)."*

*"Yapı olarak baktığımızda aile yapısı aile bağları bağlantılar ilişkilerden de Reggio Emilia'yı diyebilirim çünkü güçlü bağ bağlantı ve ilişki Reggio'da yer alıyor (Ö5)."*

*"Reggio Emilia'nında çocuğun etkinlikleri daha sonra sergilemesi, çocuğun değerlendirilmesi açısından uygun olabilir (Ö10)."*

*"Saygı sevgiye değerlere önem vermesi açısından Waldorf uygun gibi geldi (Ö10)."*

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun" teması "Spesifik" birinci alt teması "Montessori" ikinci alt teması için; bireysellik/ bireysel çalışmalar, hazır çevre,

akademik beceriler olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların "Reggio Emilia" ikinci alt teması için; proje temellieğitim, doğa temelli eğitim ortamı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin "Waldorf" ikinci alt teması için ise; hikayeler/masallar, kültürel enstrüman öğretimi, akademik kaygı yok olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*"Türk milli eğitim sisteminin yapısına en uygun Montessori olur diye düşünüyorum orada da çünkü akademik öğrenmeler ön planda (Ö12)."*

*"Reggio Emilia biraz uygun çünkü proje odaklı, milli eğitim projelere çok önem vermeye başladı (Ö2)."*

*"Waldorf'ta hikayeler, masallar, programda önemli bir yer kapsıyor. Bizim de masallarımız, destanlarımız, dede korkut hikayelerimiz mesela bunlar Waldorf'taki gibi uygulanabilir. (Ö1)."*

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun Değil" teması "Eklektik" birinci alt teması "Hiçbiri" ikinci alt teması için; milli olmalı, keşfederek öğrenme olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulaya ilişkin örnek bir alıntı aşağıda sunulmuştur.

*"Onları alıp bize uygulamak olmuyor, olmuyor yani bize uyguluyorsun ama oturmuyor havada kalıyor. Ya bakış açısını değiştireceğiz ya da genel olarak bizim Türk toplumunun kültürünü düşünüp bizim kendimize göre bir program oluşturacağız (Ö13)."*

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun Değil" teması "Spesifik" birinci alt teması "Montessori" ikinci alt teması için; akademik kaygıyok, özgür seçim olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların "Waldorf" ikinci alt teması için ise; akademik kaygı yok, sekiz yıl boyunca tek öğretmen, sanat ön planda olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Elde edilen kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"Montessori'nin felsefesi çok güzel ama maalesef sınav ve not olayı işin içine girdiğinde onu da uygulamak çok zor gibi geliyor (Ö2)."*

*"Montessori daha özgürlükçü bir yaklaşım, bu açıdan bize pek uygun olmadığını düşünüyorum (Ö15)."*

*"Waldorf'ta yedi yaşına kadar oyun oynaması gerektiği söyleniyor, akademik kaygı duyulmaması gerektiği söyleniyor o açıdan baktığımız zaman uygun değil (Ö10)."*

*"Waldorf'ta daha çok sanat yoluyla duygu ve düşüncelerini destekleme yönünde ilerliyorlar ve bizde bunlar sıfır diyebiliriz (Ö3)."*

**Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitimyaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri**

| Temalar | Birinci Alt Temalar | İkinci Alt Temalar | Kodlar (*f*) |
|---|---|---|---|
| Uygun | Eklektik | Montessori | Evrensel Değerler (2), Aile Katılımı (1), Değerlendirme (1), Belirli Gün ve Haftalar (1), Yaparak Yaşayarak Öğrenme (1), Günlük Yaşam Becerileri (1), Kavram Eğitimi (1) |
| | | Reggio Emilia | Değerlendirme/Portfolio (2), Kültürel ve Evrensel Değerler (2), Sosyallik (1), Aile Katılımı (1), Belirli Gün ve Haftalar (1), Öğretmen Rolü (1), Topluluk Bilinci (1), Yaparak Yaşayarak Öğrenme (1) |
| | | Waldorf | Aile Katılımı (2), Üretimin Desteklenmesi (1), Değerlendirme (1), Belirli Gün ve Haftalar (1), Evrensel Değerler (1) |
| | Spesifik | Montessori | Akademik Beceriler (1) |
| | | Reggio Emilia | Çocuk İmajı (2), Çevre Üçüncü Öğretmen (2), Değerlendirme/Portfolio (2), Proje Temelli Eğitim (2), Çocuğun Yüz Dili (1), Yaratıcılık Becerisinin Geliştirilmesi (1), Akran Eğitimi (1), Kültüre Adapte Edilebilirlik (1), Öğretmen Rolü (1), Aile Katılımı (1) |
| | | Waldorf | |
| Uygun Değil | Eklektik | Hiçbiri | Milli olmalı (2) |
| | Spesifik | Montessori | Günlük Yaşam Becerileri (1) |
| | | Reggio Emilia | Sanat Ön Planda (1), Eğitim Ortamı (1) |
| | | Waldorf | |

Tablo 4'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun" teması "Eklektik" birinci alt teması "Montessori" ikinci alt teması için; evrensel değerler, aile katılımı, değerlendirme, belirli gün ve haftalar, yaparak yaşayarak öğrenme, günlük yaşam becerileri, kavram eğitimi olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların "Reggio Emilia" ikinci alt teması için; değerlendirme/portfolyo, kültürel ve evrensel değerler, sosyallik, aile katılımı, belirli gün ve haftalar, öğretmen rolü, topluluk bilinci, yaparak yaşayarak öğrenme olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının "Waldorf" ikinci alt teması için ise; aile katılımı, üretimin desteklenmesi, değerlendirme, belirli gün ve haftalar, evrensel değerler olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bulgulara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur

*"Uygulamada evrensel değerler anlamında baktığımızda Montessori aile yetiştirme tarzlarımıza ve çocuk yetiştirme stillerimize uygun olduğu için benzerlik taşıyabilir (ÖE4)."*

*"Bu eğitim yaklaşımlarına baktığımızda da hiçbirinde bize aykırı düşen bir durum yok bizim değerlerimize milli kültürümüze dolayısıyla aile katılımını aileyi önemsiyor, bizim programımızda aileyi önemsiyor. (ÖE2)."*

*"Reggio'da işte gelişim dosyası, portfolyolar, çocuğun bütün bir yıl olan gelişimini adım adım gösteriyor farklı değerlendirme stratejileriyle, ebeveynden de veri alıyor, öğretmenin zaten değerlendirmesi söz konusu, gözlemler, rubrikler, dereceli değerlendirme araçları, görüşmeler,*

*çocukla ilgili pek çok pek çok boyutu var, çocuğun söylediği şeyler, çocuğun etkinliklerinden ürünlerinden örnekler, örneğin bu değerlendirme boyutu alınabilir (ÖE6)."*

*"Reggio'da kültüre ve değere verilen önem düşünüldüğünde uygulanabilir diye düşünüyorum (ÖE3)."*

*"Waldorf'un aileleri çok ciddi ve güzel bir şekilde sürece dahil edebilmesi noktasında ben Waldorf'a daha yakınım (ÖE1)."*

Tablo 4'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun" teması "Spesifik" birinci alt teması "Montessori" ikinci alt teması için; akademik beceriler olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların "Reggio Emilia" ikinci alt teması için ise; çocuk imajı, çevre üçüncü öğretmen, değerlendirme/portfolyo, proje temelli eğitim, çocuğun yüz dili, yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi, akran eğitimi kültüre adapte edilebilirlik, öğretmen rolü, aile katılımı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bulgulara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*"Akademik başarı anlamında Montessori bir tık daha entegrasyonu olabilecek bir sistem olabilir (ÖE10)."*

*"Reggio Emilia proje çalışmaları içeriği ile kültürümüze uyarlanabilir. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, dokümantasyon değerlendirmeleri ve ailenin eğitim sürecine dahil olma süreçleri kültürümüzle uyuşmaktadır (ÖE13)."*

*"Burada Türk milli eğitim sisteminin yapısı, değerleri ve millî kültürümüz diyorsun bu noktada da zaten Reggio Emilia yaklaşımıyla çok barışık bir fikir (ÖE12)."*

Tablo 4'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun Değil" teması "Eklektik" birinci alt teması "Hiçbiri" ikinci alt teması için; milli olmalı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bulgulara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden örnek bir alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*"Her yaklaşım kendi ait olduğu toplumun gereksinimleri ve o toplumun yapısı gözetilerek ortaya çıkmış, o ülkeye özgü yaklaşımlar. Dolayısıyla bir yaklaşımı birebir kopyalamak değil her yaklaşımı çok iyi anlamaya çalışıp kendi ülkemizde hatta kendi öğretmenlik yaptığımız bölgenin ihtiyaçlarını gözeterek özgü bir yaklaşımı benimsemek daha sağlıklı olacaktır (ÖE5)."*

Tablo 4'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun Değil" teması "Spesifik" birinci alt teması "Montessori" ikincialt teması için; günlük yaşam materyalleri olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların "Reggio Emilia" ikinci alt teması için ise; sanat ön planda, eğitim ortamı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bulgulara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*"Montessori'deki gerçek yaşam materyallerinin sınıfa dahil edilmesi bizim ülkemizde çok kolay olmaz (ÖE15)."*

*"Sanata bakış açısı biraz bizde farklı yani hep böyle sanat üst sosyoekonomik insanların yapması gereken öyle biraz boş iş, hobi olarak görülen bir şey olduğu için o kısma birazcık belki zorlanılabilir ülkeyi adapte edilmekte (ÖE3)."*

*"Reggio Emilia'nın açık ortam anlayışı, sınıfların olmaması bana zor geliyor bizim okul fiziki yapılarını düşündüğümüzde yani şimdiki durumla bakıyorum bizim anaokullarımızda bunu uygulamak zor (ÖE15)."*

**Okul öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması**

"Uygun" teması eklektik birinci alt teması Montessori ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece günlük yaşam becerileri niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Reggio Emilia ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece değerlendirme/portfolyo olarak ifade edildiği görülmüştür. Waldorf ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak evrenseldeğerler, aile katılımı niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

"Uygun" teması spesifik birinci alt teması Montessori ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece akademik beceriler niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasında genel anlamda farklılık bulunduğu ifade edilebilir. Reggio Emilia ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece proje temelli eğitim olarak ifade edildiği görülmüştür. Waldorf ikinci alt teması ele alındığında öğretmenler; hikayeler/masallar, kültürel enstrüman öğretimi, akademik kaygı yok olarak görüş bildirirken öğretim elemanların bu bağlamda görüş bildirmemiş olması iki grup arasında farklılık oluşturmuştur.

"Uygun Değil" teması eklektik birinci alt teması hiçbiri ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece milli olmalı ifadesi belirtildiği görülmüştür. Öğretim elemanları ayrı bir ifade de bulunmazken öğretmenler keşfederek öğrenme niteliğini ifade ettikleri tespitedilmiştir.

"Uygun Değil" teması spesifik birinci alt teması Montessori ikinci alt teması ele alındığında öğretmenler akademik kaygı yok, özgür seçim olarak görüş bildirirken, öğretim elemanları günlük yaşam materyalleri olarak görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda iki grup arasında görüş farklılıkları olduğundan söz edebiliriz. Reggio Emilia ikinci alt teması ele alındığında öğretim elemanları sanat ön planda, eğitim ortamı görüşlerini bildirirken öğretmenlerin bu bağlamda görüş bildirmedikleri görülmektedir bu durumiki grup arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Waldorf ikinci alt teması ele alındığında öğretmenler akademik kaygı yok, sekiz yıl boyunca tek öğretmen, sanat ön planda, görüşlerini bildirirken öğretim elemanların bu bağlamda görüş bildirmedikleri görülmektedir bu durum iki grup arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları Montessori yaklaşımının güçlü yanlarına yönelik olarak öğretim elemanlarının en çok günlük yaşam becerileri ve özgün materyaller görüşündebirleştiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler ise en çok özgür seçimler, kendine yetebilme becerisi, yaparak-yaşayarak öğrenme görüşlerinde birlik oluşturduklarısaptanmıştır. Ulutaş ve Tutkun (2018), Montessori'nin çocuğun kendi kendini eğitebilmesi, özgür olması ve yetişkinler tarafından çok fazla sınırlandırılmaması gerektiğini ifade ettiğini belirtmişlerdir. Durakoğlu (2010) tarafından Montessoriyaklaşımında 'kendi kendine eğitim' ilkesi çerçevesinde çocuğun potansiyelinin en üst düzeye çıkarılmasının amaçlandığı ve çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesinin desteklendiği ifade edilmiştir. Selçuk'un (2016) yapmış olduğu araştırmada Montessori yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının büyük kas becerileriniolumlu yönde etkilediği ve

MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre büyük kas becerileri acısından daha etkili olduğu tepsit edilmiştir. Lıllard (2013), Montessori materyallerinin kendi kendine eğitim için tasarlandığını ve materyallerin hata denetimli olduğunu belirtmektedir. Kaza'nın (2021) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda ise Montessori eğitimi'nin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme becerilerine göre daha etkili olduğuna ulaşılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımının güçlü yanlarına yönelikolarak öğretim elemanlarının en çok sanat ve estetik, proje temelli eğitim özelliklerniifade ettikleri saptanmıştır. Öğretmenler ise proje yönteminin Reggio Emilia yaklaşımının en güçlü yanı olduğunu ifade etmişlerdir. Karakaş ve Bilbay'ın (2013) yapmış oldukları araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Reggio Emilia programı yaratıcılık ve sanatsal becerileri destekler, özellikle sanat atölyelerinde öğrenciler yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri etkinlikler yaparlar, sanat öğretmenleri yapılan çalışmaları destekler. Reggio Emilia yaklaşımında projeler önemlidir, proje çalışmalarıyla; sorunları tespit etme, kavrama, bilgileri düzenleme, çözüm üretme, tecrübe ve denenceler oluşturma becerileri kazandırmak amaçlanır, projede aktif öğrenciler hem bilişsel hedeflere, hem de işbirliği, dayanışma gibi duyuşsal hedeflereulaşmış olurlar. Waldorf için ise hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafındandoğa temelli eğitim, doğa ve çevre bilincinin geliştirilmesi güçlü yanlar olarak ifade edildiği saptanmıştır.

Araştırmada öğretmenler ve öğretim elemanlarının bir kısmının Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının eklektik olarak ve spesifik olarak uygun olduğunu, öğretmenler ve öğretim elemanlarından hiçbirinin, Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının spesik olarak uygun olmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eklektik olarak uygun olduğunu ifade eden öğretmenler ve öğretim elemanları ortak olarak Montessori için günlük yaşam becerileri; Reggio Emilia için değerlendirme/portfolyo; Waldorf için evrensel değerler, aile katılımı niteliklerini belirtmişlerdir. Spesifik olarak uygun olduğunu ifade eden öğretmenler veöğretim elemanları ortak olarak Montessori için akademik beceriler; Reggio Emilia için proje temelli eğitim niteliklerini belirtmişlerdir. Waldorf için öğretmenler görüş bildiriken öğretim elemanların görüş bildirmedikleri tespit edildiği sonucuna varılmıştır. Eklektik olarak uygun olmadığını ifade eden öğretmenler ve öğretim elemanları programın milli olması gerektiği üzerinde vurgu yapmışlardır. ÖğretmenlerMontessori için akademik kaygı yok, özgür seçim; Waldorf için akademik kaygı yok,sekiz yıl boyunca tek öğretmen, sanat ön planda nitelikleri sebebiyle bize uygun olmadığını programımızda bu açılardan uyarlama yapmanın mümkün olmadığını ifadeettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin spesifik olarak Reggio Emilia'nın uygun olmadığı yönünde görüş bildirmedikleri tespit edilmiştir. Öğretim elemanları Montessori için günlük yaşam materyalleri; Reggio Emilia için sanat ön planda, eğitim ortamı nitelikleri sebebiyle bize uygun olmadığını programımızda bu açılardan uyarlama yapmanın mümkün olmadığını ifade ettikleri saptanmıştır. Öğretim elemanların spesifik olarak Waldorf'un uygun olmadığı yönünde görüş bildirmedikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde kullanılan alternatif yaklaşımların kendi içinde etkili, verimli ve başarılı yanlarının olduğu, bu yaklaşımların hem eklektik hem de spesifik olarak büyük oranda Tük Milli Eğitim sistemine uyarlanabilir niteliklere sahip olduğu, diğer yandan belli özellikleriyle uyarlanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede milli özelliklerden ödün vermeden alternatif eğitim yaklaşımlarının öngördüğü belli niteliklere de uygun biçimde ve uygulanabilir (öğretmen niteliği, öğrenme ortamı ve çevre özellikleri gereken niteliklerde oluşturularak) bir okul öncesi eğitim programın geliştirilmesi gerektiği önerilebilir.

Araştırma alternatif eğitim yaklaşımlardan Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımları ile sınırlıdır. Farklı alternatif eğitim yaklaşımları ile araştırma yenilenebilir. Araştırmada elde

edilen sonuçların daha kapsamlı incelenebilmesi için karma yöntem kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanları ile görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Farklı çalışma gruplarıyla (okul öncesi öğretmen adayları veya okul öncesi kurum yöneticileri) araştırma yenilenebilir.

## KAYNAKÇA

Albrecht K. ve Miller L.G. (2004). *Preschool curriculum.* Printed in The United Statesof America. Published by Gryphon House, 287-329.

Bilbay, A. ve Karakaş, H. (2013). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *In Internatıonal Symposıum On Changes And New Trends In Educatıon*.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methodsapproaches.* New York: Sage.

Kaza, Ö. (2021). *Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. Y*ayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Köksal, O., Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesieğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 46, 379-394.

Lıllard, P.P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Selçuk, K. S. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu cocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye'de uygulanan programla karşılaştırılması. *International Journal of FieldEducation,* 1 (2), 39-58.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# KİŞİLERARASI DUYGU DÜZENLEMENİN AYRIŞMA BİREYLEŞME VE ÖZ-DUYARLIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ *

**Berfin KUL**

Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul

berfinkul21@istanbularel.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-0731-7564

**Kamile Gamze YAMAN**

Doktor Öğretim Görevlisi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

gamzealcekic@marmara.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-6324-8431

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü tezi çalışmasından üretilmiştir.

## Özet

Mevcut araştırma duygu düzenlemenin kişilerarası duygu düzenlemenin ayrışma bireyleşme ve öz duyarlık üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. “Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği (KDDÖ)”, “Beliren Yetişkinler İçin Bireyleşme Testi-Kısa Formu (ITEA-S/Anne - ITEA-S/Baba)”, “Öz Duyarlık Ölçeği (ÖDÖ)” ve “Demografik Bilgi Formu” verilerin toplanmasında kullanılan ölçeklerdir. Araştırma katılımcıları 18-29 yaş aralığında bulunan 349 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubuna seçkisiz atama ve kartopu örneklemesi yöntemi ile çevrim içi şekilde ulaşılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26.0 programı kullanılmış olup, doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinin cinsiyete göre incelenmesinde kişilerarası duygu düzenleme ve öz duyarlık puanlarında anlamlı olarak farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla kişilerarası duygu düzenleme puanının yüksek olduğu, erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla öz duyarlık puanlarının yüksek olduğu ve beliren yetişkinler için bireyleşme testine bakıldığında cinsiyete göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. ITEA-S/Anne-Baba, KDDÖ ve ÖDÖ arasında ilişkiye bakıldığında ITEA-S/Anne puanı ile ITEA-S/Baba ve kişilerarası duygu düzenleme arasında pozitif yönde zayıf düzeyde, öz duyarlık arası arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve kişilerarası duygu düzenlemenin ITEA-S/Anne ile ITEA-S/Babayı anlamlı bir şekilde yordadığı, öz duyarlık üzerinde bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu düzenleme, kişilerarası duygu düzenleme, ayrışma/bireyleşme, öz duyarlık

# EXAMINATION OF THE EFFECT OF EMOTION REGULATION SKILLS ON SEPARATION INDIVIDUATION AND SELF-COMPASSION

## Abstract

The current research aims to examine the effect of emotion regulation skills on separation individuation and self-compassion. “Interpersonal Emotion Regulation Scale (IERS)”, “Individuation Test for Emerging Adults-Short Form (ITEA-S/Mother-Father)”, “Self-Compassion Scale (SCS)” and “Demographic Information Form” were used to collect data. The research participants consisted of 349 people between the ages of 18-29. The study group was reached online by random assignment and snowball sampling method. SPSS 26.0 program was used in the analysis of the data, linear regression analysis and Pearson correlation analysis were performed. When the research data were analyzed by gender, it was found that there was a significant difference in interpersonal emotion regulation and self-compassion scores. It was observed that female participants had higher interpersonal emotion regulation scores than male participants, male participants had higher self-compassion scores compared to female participants, and when the individuation test for emerging adults was examined, there was no difference according to gender. When the relationship between ITEA-S/Mother-Father, IERS and SCS was examined, it was found that there was a weakly significant positive correlation between ITEA-S/Mother, ITEA-S/Father and interpersonal emotion regulation, and a weakly significant negative correlation between self-compassion. It was observed that

interpersonal emotion regulation significantly predicted ITEA-S/Mother and ITEA-S/Father and had no effect on self-compassion.

**Keywords:** Emotion regulation, interpersonal emotion regulation, separation/individuation, self-compassion

## GİRİŞ

Antik Yunan döneminde incelenmeye başlayan duygular, insan hayatı için önem teşkil etmekte ve kişilerin içsel süreçleri üzerinde bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır (Greenberg, 2004). TDK (2023) tarafından his, önsezi ve bireye özel psikolojik hareketlilik olarak tanımlanan duygu, bireylerin belli koşullar ve olaylara yönelik hisleri şeklinde de kavramsallaştırılmaktadır. Eski çağlardan beri üzerinde durulan duyguların önemli olması araştırmacıların çalışmalarında daha çok yer vermelerine ve böylece duygu düzenleme becerilerinin literatüre katılmasına olanak sağlamaktadır. Duygu düzenleme becerilerini ele alan kişilerden ilki Gross'tur. Ona göre duygu düzenleme, kişilerin içinde bulunduğu ortam içerisinde kendisine yönlenmiş uyarıcılara uygun biçimde cevap verebilmesini, duyguları üzerinden açığa çıkan davranışlarını değiştirme sürecidir (Gross, 1999). Thompson'a (1991) göre ise duygu düzenleme içsel ve dışsal bir süreç olmanın yanında bireylerin meydana gelen olaylar ve durumlar karşısında gelişen ve belli zamanlarda açığa çıkan tepkilerini gözlemlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesidir. Duygu düzenlemenin bireyin duygularının gelişmesinde ve bireysel ve sosyal mekanizmalarının anlaşılmasında önemli olmasının yanı sıra sosyal örüntüler içerisinde de duyguların düzenlenebileceği belirtilmektedir (Thompson, 1991; Zaki ve Williams, 2013).

Tam bu noktada açığa çıkarılan ve üzerinde çalışmalar yapılan kavram ise kişilerarası duygu düzenlemedir. Hoffman'a (2014) göre kişilerarası duygu düzenleme, sosyalleşme ile gün yüzüne çıkmakta ve kişilerin diğerleriyle iletişimine ve etkileşimine yarar sağlamaktadır. Duygularını düzenleyebilmesinde diğer kişilerin ve sosyal desteğin önemi anlatmaktadır. Birey hayat içerisinde zorlandığı ve yoğun duygular hissettiği olaylar ile karşı karşıya kaldığında başkalarına ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar aracılığıyla söz konusu duygularını olumluya evriltme ve destek ihtiyacını karşılayabilmektedir ve bu sayede bireyler duygularını düzenleyebilmekte, daha empatik, destekleyici ve diğer insanlara duygularını düzenleme konusunda yardımcı olabilmektedir (Gable ve Reis, 2010; Boston, 2011). Hoffman ve arkadaşları (2013) kişilerarası duygu düzenlemeyi dört ana başlıkta ele almaktadır. Bunlar; olumlu etkiyi arttırma, bakış açısı edinme, yatıştırma ve sosyal modellemedir. Aynı zamanda kişilerarası duygu düzenleme, bireyin bilinçli farkındalıkla, kontrol ederek ve isteyerek gerçekleştirdiği bir süreçtir (Niven, 2017).

Toplumsal gelişmelerin hız kesmeden devam ettiği günümüzde, sosyal hayatın ve çevrenin genç bireyler için kişilerarası duygu düzenlemelerinin ve farkındalıklarının gelişiminde önemli olduğu düşünülmektedir. Tam da bu noktada yapılan çalışmalar incelendiğinde genç insanlar için son dönemlerde sıklıkla 'beliren yetişkinlik' kavramının kullanıldığı gözlemlenmektedir. Beliren yetişkinlik dönemini, üniversite eğimine devam etmekte olan, hayat planlamalarını yapmaya başlayan, kararlar alan ve hedefler belirleyen bireyler oluşturmaktadır (Erbahar, 2016). On sekiz ile yirmili yaşların sonlarında bulunan gençler, başkalarıyla yakın ilişkiler kurarak aileden ayrışmakta, özgürleşmekte, meslek sahibi olmakta ve kendi görüşlerinden farklı görüşlerle karşılaşmaktadırlar (Arnet, 2000). Beliren yetişkinlik döneminde bireyin ebeveyninden ayrışması ve bireyleşmesi önemli hale gelmektedir. Bu dönem içerisinde olan gençlerin anne/babasıyla olan duygusal ve fiziksel bağlılığı azalmakta, farklı fırsatlar ile

karşılaşma olanakları yükselmekte ve yakın ilişki kurmak istediği kişiler romantik partnerleri olmaktadır. (Arnet, 2000; Tanner ve ark., 2009; Fraley ve Davis, 1997).

'Öz duyarlık', 'öz şefkat', 'öz anlayış' olarak literatürde incelenen kavram, insanların duygusal yönden iyi hissetmesini, mutlu olabilmesini, hayattan zevk almasını sağlayabilmekte olup söz konusu çalışmada öz duyarlık olarak ele alınacaktır. Temellerinin Budizme dayandığı öz duyarlık, bireyin kendisini anlayabilmesini, ızdırap çektiği acı dolu deneyimi fark edebilmesini, diğer insanları görebilmeyi ve onlara eşlik edebilmeyi ifade etmektedir (Neff, 2003). Öz duyarlık ile iligili yapılan literatür çalışmalarında, olumsuz duygu deneyimlerini fark edebilmenin de öz duyarlığın özellikleri arasında yer aldığı gözlemlenmiştir (Germer ve Neff, 2011). Vatan (2019) ise öz duyarlığı, duygu düzenlemenin "şah damarı" olarak tanımlamaktadır.

Bütün bunlarla birlikte kişilerarası duygu düzenlemenin gelişmesinde öz duyarlığın yerinin literatürde ele alınmış olması, kişilerarası sosyal bağlamın hem öz duyarlık için hem de duygu düzenleme için önemi, ayrışma bireyleşmenin beliren yetişkinlik döneminde diğerleriyle olan ilişkileri de ifade etmesi, bunun yanında doğulan ilk zamandan beri olan aile ile ilişkilerin de ayrışma bireyleşmede etkili olması, bu çalışmanın yapılmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Çalışmada kişilerarası duygu düzenlemenin, ayrışma bireyleşme ve öz duyarlık üzerinde etkisinin olabileceğinin ön görülmesiyle birlikte, ele alınan konuların literatürde yeni olması ve bir arada çalışmaların bulunmamasının alana katkı sağlayacağı ve çalışmanın özgünlüğünü oluşturacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma hipotezleri, modeli ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Hipotezleri

1. Kişilerarası duygu düzenleme, ayrışma/bireyleşme ve öz duyarlık puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Kişilerarası duygu düzenleme, ayrışma/bireyleşme ve öz duyarlık arasında puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Kişilerarası duygu düzenleme, ayrışma/bireyleşme ve öz-duyarlığı yordamakta mıdır?

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yönteminde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki, inceleme ve derecelendirmenin varlığından söz edilir (Bedir Erişti ve ark., 2013). Demografik bilgi formundan elde edilen cinsiyet faktörü de t testi ile analiz edilmiştir.

### Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye'de yaşayan 18-29 yaş aralığındaki genç yetişkinler oluştururken, örneklemi ise araştırmaya katılan ve onam formunu dolduran 18-29 yaşındaki bireylerden oluşmaktadır. Söz konusu örnekleme ulaşmak için kolay ulaşılabilir örnekleme ve kartopu örneklemesi yöntemleri kullanılmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilere ulaşmak amacıyla "Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği (Saruhan, Başman ve Ekşi, 2019)", "Beliren Yetişkinler İçin Bireyleşme Kısa Formu (Karataş ve ark., 2017), "Öz Duyarlık Ölçeği (Akın ve ark., 2007)" ve araştırma sahibi tarafından oluşturulan katılımcı Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Google forms üzerinden oluşturulan ölçekler, araştırmaya katılacak kişilere ulaşmak adına çevrimiçi platformlarda yayınlanmıştır.

***Demografik Bilgi Formu (DBF)***

Araştırmacı tarafından katılımcıların yaş, cinsiyet gibi bilgilerinin alınması amacıyla demografik bilgi formu oluşturulmuştur.

***Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği (KDDÖ)***

Hoffman, Carpenter ve Curtiss (2016) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Saruhan, Başman ve Ekşi (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. KDDÖ için iç tutarlık kat sayıları incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının .80 ve .87 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Tüm ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısının .91 ve güvenirlik katsayısının .80 olarak hesaplandığı gözlemlenmiştir. Ölçek dört alt boyuttan ve 5li likert tipinden oluşmakta olup 20 soru içermektedir.

***Beliren Yetişkinler İçin Bireyleşme Kısa Formu (ITEA-S)***

Karataş ve arkadaşları (2017), Komidar ve diğerlerinin (2016) geliştirmiş olduğu "Beliren Yetişkinler İçin Bireyleşme Kısa Formu (anne ve baba için) Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı .52 ve .89, Cronbach Alfa kat sayısı ise .74 ile 92 arasındadır. 5 alt boyuttan ve 21 sorudan oluşan ölçek 5'li likert tipine sahiptir.

***Öz Duyarlık Ölçeği (ÖDÖ)***

Neff (2003b) tarafından geliştirilen "Öz Duyarlık" ölçeği Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik iç tutarlık kat sayısı .56 ile .69 aralığındadır. Cronbach Alfa kat sayısına bakıldığında .48 ile .71 arasında olduğu görülmüştür. Ölçek 6 alt boyuttan oluşmakta olup 26 sorusu vardır ve 5'li likert tipine sahiptir.

## BULGULAR

Bu çalışmada beliren yetişkinlerin kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin, ayrışma bireyleşmelerinin ve öz duyarlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. 18-29 yaş aralığında olan katılımcıların ortalama yaşı 24,42 (+/-3,15) olduğu gözlemlenmiştir. Tablo.1 de katılımcıların cinsiyet bilgilerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu çalışmada, kadınlar araştırmaya katılanların %79.1'ini (276) oluştururken erkek katılımcılar %20.9'unu (73 kişi) oluşturmaktadır.

**Tablo.1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı**

| | N | % |
|---|---|---|
| Kadın | 276 | 79,1 |
| Erkek | 73 | 20,9 |

Tablo.2 de cinsiyet faktörüne göre KDD, ITEA-S/Anne-Baba ve Öz duyarlık puanlarına göre karşılaştırılması yer almaktadır.

**Tablo 2. Cinsiyet Faktörüne Göre KDD, ITEA-S/Anne-Baba ve ÖD puanlarının karşılaştırılması**

| | Cinsiyet | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kadın (n=276) | | Erkek (n=73) | | t | p |
| | x̄ | SS | x̄ | SS | | |
| ITEA-S/anne | 3,60 | 0,48 | 3,51 | 0,60 | 1,220 | 0,225 |
| ITEA-S/Baba | 3,17 | 0,65 | 3,28 | 0,81 | -1,038 | 0,302 |
| KDD | 2,90 | 0,76 | 2,70 | 0,74 | 1,990 | 0,047* |
| ÖD | 2,86 | 0,76 | 3,16 | 0,64 | -3,337 | 0,001** |

*Bağımsız örneklem t testi, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001*

Araştırmada genç yetişkinlerin cinsiyet faktörüne göre ITEA-S/Anne-Baba, kişilerarası duygu düzenleme ve öz duyarlık ölçek puanlarının bağımsız örneklem t testi ile değerlendirilmesinde; Kadınların kişilerarası duygu düzenleme ortalama puanı (2,90±0,76) anlamlı olarak erkeklerin ortalama puanından (2.70±0.74) yüksek olduğu görülmektedir (t(347)= 1.990, p=0,047, p<0.05). Erkeklerin öz duyarlık ortalama puanı (3.16±0.64) anlamlı olarak kadınların ortalama puanından (2.86±0.76) yüksek olduğu görülmektedir (t(347), -3.337, p=0,001, p<0,001). ITEA-S/Anne ve ITEA-S/Baba puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgular ışığında görülmektedir.

Tablo 3' te kişilerarası duygu düzenleme, ayrışma/bireyleşme ve öz duyarlık puanları arasındaki ilişkisi incelenmektedir.

**Tablo 3. ITEA-S/Anne, ITEA-S/Baba, Kişilerarası Duygu Düzenleme ve Öz Duyarlık Arasındaki Korelasyon Analizi**

| | | ITEA-S/Anne | ITEA-S/Baba | KDD | KDD |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEA-S/Anne | r | 1 | | | |
| | p | | | | |
| ITEA-S/Baba | r | .293** | 1 | | |
| | p | .0000 | | | |
| KDD | r | .164** | .112 | 1 | |
| | p | .002 | .037* | | |
| ÖD | r | -.121* | .121 | -.034 | 1 |
| | p | .024 | .024* | .526 | |

Araştırmada genç yetişkinlerin ITEA-S Anne/Baba, kişilerarası duygu düzenleme ve öz duyarlık puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile değerlendirildiğinde, ITEA-S/Anne puanı ile ITEA-S/Baba puanı (r= 0.293, p<0.001), kişilerarası duygu düzenleme (r= 0,164, p<0,01) arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde; öz duyarlık arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki (korelasyon) vardır. ITEA-S/Baba puanı ile kişilerarası duygu düzenleme (r= 0.112, p<0,05) ve öz duyarlık (r= 0.121, p<0,05) arasında pozitif yönde,

zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki (korelasyon) vardır. Kişilerarası duygu düzenleme ile öz duyarlık (r= -0,034, p<0.526) arasında anlamlı bir ilişkiye (korelasyona) ulaşılamamıştır.

Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da kişilerarası duygu düzenlemenin öz duyarlık, ITEA-S/Anne ve ITEA-S Baba üzerindeki etkilerine bakılmak amacıyla regresyon analizleri bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 4. Genç Yetişkinlerde Kişilerarası Duygu Düzenlemenin Öz-Duyarlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi**

| Öz-duyarlık | F | sd | ß | t | p | $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | | | | 19,343 | <.001*** | |
| Kişiler arası duygu düzenleme | 0.440 | 1, 347 | -,034 | -0,635 | 0,526 | .001 |

Sd: Serbestlik derecesi, *p≤0.05, **p≤0.01, ***p≤0.001

Araştırmada genç yetişkinlerin kişiler arası duygu düzenleme durumunun öz-duyarlık düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analizi ile değerlendirildiğinde, kişiler arası duygu düzenlemenin öz-duyarlık üzerinde anlamlı bir etkinliği görülmemektedir (F(1, 347)=0.404, p=0.526, p>0.05).

**Tablo 5.** *Genç Yetişkinlerde Kişilerarası Duygu Düzenlemenin Anne ile İlişkileri Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi*

| ITEA-S/Anne | F | sd | ß | t | p | $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | | | | 31,360 | <.001*** | |
| Kişiler arası duygu düzenleme | 9,625** | 1, 347 | 0,164 | 3,102 | 0,002** | .027 |

Sd: Serbestlik derecesi, *p≤0.05, **p≤0.01, ***p≤0.001

Kişiler arası duygu düzenleme (β = .164, t(347) = 3.102, p<0.01) pozitif yönde, anlamlı bir şekilde ITEA-S/Anne yi yordamaktadır ve toplam varyansın %2,7'sini açıklamaktadır (F (1, 347): 9.625, p=0.002, p<0.01).

**Tablo 6. Genç Yetişkinlerde Kişilerarası Duygu Düzenlemenin Baba ile İlişkileri Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi**

| ITEA-S/Baba | F | sd | ß | t | p | $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | | | | 20,279 | <.001*** | |
| Kişiler arası duygu düzenleme | 4,405* | 1, 347 | 0,112 | 2,099 | 0,037* | .013 |

Sd: Serbestlik derecesi, *p≤0.05, **p≤0.01, ***p≤0.001

Kişiler arası duygu düzenleme (β = .112, t(347) = 2.099, p<0.05) pozitif yönde, anlamlı bir şekilde ITEA-S/Baba yı yordamaktadır ve toplam varyansın %1,3'ünü açıklamaktadır (F (1, 347): 4.405, p=0.037 p<0.01).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada genç yetişkinlerin kişilerarası duygu düzenleme becerileri, ayrışma/bireyleşmeleri ve öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda cinsiyet faktörünün değişkenler üzerinde farklılaşmaya uğrayıp uğramadığı da incelenmektedir. Araştırma katılımcılarını 18-29 yaş aralığındaki genç yetişkinlerden oluşmakla birlikte büyük çoğunluğu kadınlar içermektedir. 347 katılımcının 276'sını kadınlar, 73'ünü de erkekler oluşturmaktadır. Cinsiyete göre bakıldığında, kişilerarası duygu düzenleme (KDD) becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı bulgularda gözlemlenmiş olup, kadın katılımcıların kişilerarası duygu düzenleme becerilerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Literatür taraması yapıldığında elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Balatekin, 2022). Duygularını ifade etme, paylaşma, duygularına temas etme ve sohbete açık olma davranışlarının kadınlarda daha fazla gözlemlenmesi, KDD puanının erkek katılımcılara göre kadın bireylerde daha yüksek çıkmasının nedenlerinden olabileceği düşünülmektedir. Cinsiyete faktörüne göre ele alınan bir diğer değişken ise ayrışma bireyleşmedir. Yapılan analiz ile birlikte ITEA-S/Anne-Baba'nın cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya uğramadığı gözlemlenmiştir. Literatürde bu konuda yapılmış çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Bkz. Çiftçioğlu, 2023; Deniz, 2022). Allen ve Stoltenberg (1995), ergenleri ele aldığı çalışmalarında, ergenlik dönemindeki bireylerin ayrılma bireyleşme evrelerinin, ebeveynlerinden ayrılma olarak tanımlamalarından ziyade kendilik duygularını fark etmeye ve geliştirmeye çalıştıkları zamanlar olduğu dolayısıyla bu durumun cinsiyete göre değişiklik göstermemesi gerektiğini belirtmektedirler. Öz duyarlığın, cinsiyete göre incelenmesiyle erkek katılımcıların öz duyarlık puanlarının kadın katılımcılardan anlamlı olarak farklılaştığı ve daha yüksek olduğu bulunmuş olup, araştırmayı destekleyen bulgulara rastlanmıştır (Övenç, 2007; Tel ve Sarı, 2016). Fakat bu durumun tam tersi şekilde öz duyarlığın cinsiyete göre değişiklik göstermediğine dair çalışmalar da mevcuttur (İkiz ve Totan, 2012; Bacanlı ve Çarkıt, 2020). Kadınların olumsuz duygu deneyimlerini daha yoğun yaşamaları, kendilerine yönelik yargılayıcı ve eleştirel tutumlarının daha fazla olabileceğinden dolayı cinsiyet faktörüne göre öz duyarlık puanının farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada araştırma değişkenlerinin birbiriyle ilişkisi ve etkisi incelendiğinde, bireyin ebeveyninden ayrılarak bireyleşebilmesi hem kişilerarası duygu düzenleme süreçlerinde hem de öz duyarlığında önemli bir noktada olabileceği araştırma bulguları dahilinde ifade edilebilir. Bebeğin ilk doğumundan itibaren bakım vereni ile kurduğu ilişki ve bakım verenin şefkatli yaklaşımı, bireyin hayatı algılayış biçimini, iletişim şeklini, kişilerarası arası ilişkilerini ve duygu düzenleme becerilerini etkileyebilecektir (Mahler ve Gosliner, 1955; Blum, 2004). Türk aile yapısındaki ebeveyn rolleri de göz önünde bulundurulduğunda çocuğu ile temas edenin ve bakımını karşılayanın en çok anne olduğu gözlemlenebilir. Buradan hareketle annenin, aile içerisinde genç bireylerin ilk doğduğu zamanlarda ve ilerleyen süreçlerinde babaları ile temaslarında aracı rolde olabileceği ve bunun yanında hem annenin hem de babanın bireyin gelişiminde ve diğerleriyle ilişkilerinde temel noktada yer aldıkları düşünülmektedir. Çalışma bulguları incelendiğinde kişilerarası duygu düzenleme ile öz duyarlık arasında anlamlı bir ilişkinin ve etkinin varlığından söz edilememektedir. Balatekin (2020)'in çalışmasında kişilerarası duygu düzenleme ve öz duyarlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Öz şefkatin bireylerin hayat pratiğinde çok fazla yer alamaması, kendine şefkat göstermenin öneminin farkına varılamaması ve kişilerin kendileriyle olan ilişkilerinin diğerleriyle olan ilişkilerinden ayrı görülmesi çalışma bulgularının bu yönde çıkmış olabileceğini düşündürtmektedir.

Bunun yanında ele alınan değişkenlerden beliren yetişkinlerde ayrılma/bireyleşmenin ve kişilerarası duygu düzenlenmenin literatürde yeni kavramlar olması ve söz konusu çalışma alanlarının bir arada bulunmadığının gözlemlenmesi bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Kısıtlı kaynakların bulunması doğrultusunda bahsedilen kavramlarla daha fazla çalışmaların yapılmasının hem alana hem de diğer araştırmacılara katkı sağlayabileceğii ddüşündürtmektedir.

## KAYNAKÇA

Akın, Ü., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(33), s. 1-10. https://toad.halileksi.net/

Allen, S. F., & Stoltenberg, C. D. (1995). Psychological separation of older adolescents and young adults from their parents: An investigation of gender differences. *Journal of Counseling & Development, 73*, s. 542-546. doi: 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01791.x

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, s. 469-480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469

Bacanlı, F., & Çarkıt, E. (2020). Öz şefkatin cinsiyete göre incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, s. 01-15. doi:10.12984/egeefd.648331

Balatekin, N. (2022). Flört şiddetinde erken dönem uyumsuz şemalar, kişilerarası duygu düzenleme ve öz şefkatin rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Bahçeşehir Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Blum, H. P. (2004). Seperation-individuation theory and attachment theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 52*(2), s. 535-553. doi:10.1177/00030651040520020501

Çiftçioğlu, H. (2023). Genç yetişkin bireylerin ayrılma bireyleşme düzeyi ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Deniz, F. (2022). Ayrılma bireyleşme ve sosyal uyum arasındaki ilişkide yetiştirilme hatıralarının rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Gedik Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Erbahar, A. (2016). Üniversite yılları: değişme, ayrışma, bireyleşme. *PDB Kişisel Gelişim Yazıları*, s. 1-8.

Fraley, R. C., & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships, 4*(2), s. 131-144. doi: 10.1111/j.1475-6811.1997.tb00135.x

Gable, S. L., & Reis, H. T. (2010). Good news! capitalizing on positive events in an interpersonal context. *Advances in Experimental Social Psychology*, s. 195-257. doi: 10.1016/S0065-2601(10)42004-3

Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology, 69*(8), s. 856-867. doi:10.1002/jclp.22021

Greenberg, J. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychoterapy*. doi: 10.1002/cpp.388

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition & Emotion*, s. 551-573. doi: 10.1080/026999399379186

Hofmann, S. G. (2014). Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorders. *Cognitive Therapy and Research*, s. 483-492. doi: 10.1007/s10608-014-9620-1

Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERG): scale devolepment and psychometric characteristics. *Cognitive Therapy and Research*, s. 341-356. doi: doi: 10.1007/s10608-016-9756-2

İkiz, E., & Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve duygusal zekanın incelenmesi. *14*(1), s. 51-71. https://dergipark.org.tr/tr/

Karataş, S., Levpušček, M. P., & Komidar, L. (2019). Demographic factors and individuation in relation to parents predicting attachment avoidance and anxiety in turkish emerging adults. *Curr Psychol, 38*, s. 1443-1455. doi:10.1007/s12144-017-9691-8

Mahler, M. S., & Gosliner, B. J. (1955). On symbiotic child psychosis. *The Psychoanalytic Study of the Child, 10*(1). doi:10.1080/00797308.1955.11822556

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), s. 85-101. doi:10.1080/15298860309032

Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, s. 89-93. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.06.015

Övenç, Ü. (2007). Öz-duyarlık ile öz-bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Saruhan, V., Başman, M., & Ekşi, H. (2019). Kişilerarası duygu düzenleme ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması. *Bolu Abant İzeet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), s. 1090-1101. doi:10.17240/aaibuefd.2019.19.49440-493921

Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2009). The emergence of 'emerging adulthood' - The new life stage between adolescence and young adulthood. A. (. Furlong içinde, *Handbook of Youth and Young Adulthood - New perspectives and agendas* (s. 39-45). Routledge.

Tel, F. D., & Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz-duyarlık ve yaşam doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), s. 292-3*4. doi:10.17240/aıbuefd.2016.16.1-5000182922

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, s. 269-307. doi: 10.1007/BF01319934

Vatan, S. (2019). Duygu düzenlemenin şah damarı: Öz-şefkat. *PiVOLKA, 9*(31). http://www.elyadal.org/pivolka/31/PiVOLKA_31.pdf

Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, s. 803-810. doi: 10.1037/a0033839

# NAKKAŞ OSMAN SURNÂME-İ HÜMÂYÛN DİJİTAL MİNYATÜR SERGİSİ

**N. Gamze ILICAK**

Doçent Doktor, İstanbul Gelişim Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

ngilicak@gelisim.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1193-5384

**Özet**

Dijitalleşme ile analog biçimdeki data, gündelik hayata dair ögeler dijital şekle dönüştürülmektedir. Sosyal, siyasal, finansal hatta kültürel alanlara dair bilgiler ve değerler dijital alanlara entegre edilmektedir. Kültürel mirasın çeşitli teknolojiler aracılığıyla dijitalleştirilmesi hem doğal afetler, terörist saldırılar, savaşlar yüzünden gerekli hem de yeni neslin erişimine kolaylık sağlama, kültürel mirası genç nesle sevdirme ve tanıtma açısından önemlidir. Kültürel mirasın web sayfalarına aktarılması çeşitli sebepler yüzünden evinden çıkmayan/çıkamayan ya da çeşitli engellere sahip bireyler ve de yaşlılarla da etkileşimi sağlamaktadır. Dijitalleşmeyle oluşturulan arşivler, kültürel değerlerin sürdürülebilir olmasına yardımcı olmaktadır.

Kültürel mirasın dijital formata aktarılması, uluslararası sözleşmelerle desteklenmekte ve toplumlardan bu konu hakkında sorumluluk alması beklenmektedir. Geleneksel sanat dallarından biri olan minyatür sanatı da 2020 yılında UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne eklenmiştir. Dünya mirası olarak kabul edilen bu sanatın gündeme getirilmesi, bu sanat dalının icracıları olan nakkaşların ön plana çıkartılması ehemmiyet arz etmektedir. Minyatür sanatının geçmişteki ve günümüzdeki örneklerinin görünür hâle gelmesi, farklı yöntemlerle ortaya konulması minyatür sanatına katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada dijital sanat teriminden hareketle dijital sergi kavramı izah edilecektir. Dijital sergi mefhumu açıklandıktan sonra dijital sergi ve kültürel miras arasındaki bağa yer verilecektir. Türk minyatür sanatının kıymetli ismi Nakkaş Osman'ın hayatı kısaca irdelenecektir. Nakkaş Osman'ın baş nakkaş olarak yer aldığı Surnâme-i Hümâyûn adlı yazma esere yönelik malumat verilecektir. "360 Kültür Sanat Gösterimi" Projesi kapsamında gerçekleştirilen "Nakkaş Osman Surnâme-i Hümâyûn Dijital Minyatür Sergisi" tanıtılacaktır. Dijitalleşme çağının başlamasıyla ortaya çıkan dijital sergileme yöntemi "Nakkaş Osman Surnâme-i Hümâyûn Dijital Minyatür Sergisi" ile somutlaştırılmış olacaktır. Çalışmada geleneksel sanatlara dair unsurların varlıklarını sürdürebilmek adına çağı ve çağın yeniliklerini takip etmeleri ve bu bağlamda dijitalleşmenin yararlı olabileceği fikri desteklenmeye çalışılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Dijitalleşme, dijital sergi, minyatür, Nakkaş Osman, Surnâme-i Hümâyûn.

# NAKKAŞ OSMAN SURNAME-İ HÜMÂYÛN DIGITAL MINIATURE EXHIBITION

**Abstract**

Digitalization, transforms analog data and everyday items into digital format. Information and values related to social, political, financial, and even cultural fields are integrated into digital domains. Digitizing cultural heritage through various technologies is both necessary due to natural disasters, terrorist attacks, and wars, and is crucial in terms of facilitating access to the new generation, endearing and promoting cultural heritage to them. Transferring cultural heritage to web pages also allows interaction with individuals who cannot leave their homes due to various reasons or have disabilities, as well as the elderly. Archives created through digitalization help ensure the sustainability of cultural values. The digitization of cultural heritage has revolutionized the preservation and promotion of cultural heritage. It has made cultural heritage more accessible and interactive, thus ensuring its sustainability and endearment to younger generations.

The transfer of cultural heritage into digital format is supported by international agreements, and societies are expected to take responsibility for this issue. Miniature art, which is one of the traditional art forms, was also added to the UNESCO Intangible Cultural Heritage List in 2020. It is important to bring this art form to the agenda and highlight the miniaturists (nakkash), who are the practitioners of this art. Making the examples of miniature art from the past and present visible and presenting them through different methods contributes to the development

of miniature art. The recognition of miniature art as a world heritage is a significant step towards preserving and promoting this unique art form for future generations.

This article will explain the concept of a digital exhibition based on the term "digital art". After explaining the concept of a digital exhibition, the connection between digital exhibitions and cultural heritage will be addressed. The life of Osman the Miniaturist (Nakkaş Osman), a valuable name in Turkish miniature art, will be briefly examined. Information will be provided about the manuscript work called "The Imperial Festival Books (Surnâme-i Hümâyûn)" in which Nakkaş Osman served as the head miniaturist. The "Nakkaş Osman Surnâme-i Hümâyûn Digital Miniature Exhibition", which was carried out within the scope of the "360 Culture Art Performance" project, will be introduced. The digital exhibiting method that emerged with the beginning of the digital age will be exemplified through the "Nakkaş Osman Surnâme-i Hümâyûn Digital Miniature Exhibition". In the article, it will be argued that following the innovations of the era and digitalization can be beneficial to sustain the existence of traditional arts.

**Keywords:** Digitalization, digital exhibition, miniature, Nakkaş Osman, Surnâme-i Hümâyûn.

## GİRİŞ

XXI. yüzyıl dünyasında dijital devrim 4.0 ile insana dair her alanda neredeyse dijital dönüşüm yaşanmaya başlamıştır. Bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler hatta akıllı saatler; insan yaşamının bir parçası hâline gelmiştir. Uyku düzeninden spor vaktine, vücuttaki stres hormonun yüksekliğinden zararlı alışkanlıkları bırakma eylemine kadar birbirinden farklı birçok konu hakkındaki veri, dijital olarak kaydedilmektedir. E-kitaplar, internet gazeteleri, arama motorları, sanal kütüphaneler vb. sayesinde bilgi dijital bir şekilde saklanmakta; sanal marketler, internetteki yemek siteleri, akıllı telefonlardaki alışveriş uygulamaları ile insanlar geniş yelpazedeki birçok şeye sanal ağlar aracılığıyla kolayca erişebilmektedir.

Dijitalleşme analog formdaki datanın dijital forma dönüştürülmesidir. Günümüzde hayata yönelik unsurlar dijitale aktarılmaktadır. Dijital teknolojiler toplumsal, sosyal ve en önemlisi kültürel alanlara entegre edilmektedir. Salgınlar, doğal afetler, terör saldırıları veya savaşlar kültürel mirasın yok olmasına sebebiyet verebilir. Topluma ait değerlerin muhafazası, kültürün genç nesle aktarımı, halka hızlı bir şekilde ulaşımı ve arşivlenmesi noktasında dijitalleşme önem arz etmektedir. Teknolojik yenilikler, yeni sunum teknikleri aracılığıyla kültürel değerlerin tanıtılmasını ve nakledilmesini desteklemektedir.

Son yıllarda bazı müzeler, koleksiyonlarını dijital hâle getirmekte ve web siteleri aracılığıyla bu koleksiyonları insanlarla paylaşmaktadır. Sanal müzelerin yanı sıra dijital sergiler de yapılmaktadır. Sanatçılar kendi eserlerini sanal ağlar üzerinden tanıtabilecekleri gibi herhangi bir proje kapsamında uygun görülen sanatkârların yaratımları da dijital formda sergilenebilmektedir.

Çalışmada bu bağlamda dijital sergi kavramı açıklanacak, söz konusu kavramdan hareketle "360 Kültür Sanat Gösterimi" projesi kapsamında gerçekleştirilen "Nakkaş Osman Surnâme-i Hümâyûn Dijital Minyatür Sergisi" tanıtılacaktır. Türk minyatür sanatının değerli isimlerinden biri olan Nakkaş Osman ve eseri Surnâme-i Hümâyûn hakkında bilgi verilecektir. Geleneksel sanatların tanınırlığını artırmada, genç nesle minyatür sanatını sevdirmede dijitalleşmenin faydalı olabileceği görüşü ortaya konmaya çalışılacaktır.

## DİJİTAL SERGİ

Sergiler bir memleketin endüstri, tarım, mahalli sanatlar veya güzel sanatlara yönelik ürünleri, mamulleri, yaratımları ile ülke yaşamına dair teşkilatlara ve sorunlara işaret etmek adına devlet, kuruluş veya bireylerin girişimiyle kurulan ya da açılan yerlerdir (Öney, 1918: 274).

Günümüzdeki şekline uygun sergi mantığı, İtalyan Medici ailesine dayanmaktadır. XIV.-XVII. yüzyıllar arasında bu aile; siyasal, ekonomik ve dinî alanda Floransa'nın hâkim gücü olmuştur. Uffizi Sarayı'nın ikinci katını özel koleksiyonlarını sergileme adına kullanmışlardır. Buranın ilk sergileme mekânı olduğu düşünülmektedir (Artun, 2009). Koleksiyonlar, eserler zamanla müzelerde, sanat galerilerinde hatta umuma açık alanlarda sergilenir hâle gelmişlerdir. Süreç içinde sergileme türleri oluşmuş; tarihî, ticari, sanat, mimari ve müze şeklinde dallara ayrılmıştır (Demir, 2008: 55).

Dijital devrimin tesiriyle koleksiyonlar, dijital ortama aktarılmaya başlanmıştır (Karadeniz, 2020: 976). Menşei 1960'lara uzanan dijital sanat başlangıçta Outsider Art (Aykırı Sanat) olarak değerlendirilmiştir. Dijital sanatın ve dijital sergilemenin bu şekilde görülmesinin sebebi ise resim, heykel vb. geleneksel sanatlarla örtüşmemesinden kaynaklanmaktadır. Dijitalleşme hususunda mihenk taşı olma niteliğindeki olay ise 1968'de Londra ICA'da Sibernetik Hoş Tesadüf (Cybernetic Serendipity) ve New York MoMA'da Mekanik Çağın Sonunda Görülen Makine (The Machine as the Mechanical Age) isimli iki serginin düzenlenmesi olmuştur (Wands, 2021: 376).

1990'lardan itibaren teknik gelişmelerin hızlı bir şekilde kullanılabilir hâle gelmesi, kişisel bilgisayarlara erişim, dijital sergilemenin küresel düzeyde yaygınlaşmasını sağlamıştır (Karaman, 2022: 1). Teknolojik ilerlemelerin tesiriyle koleksiyonlar, sanat eserleri ziyaretçisine/meraklısına birbirinden farklı yöntemlerle ulaşmaya başlamıştır. Dijital sergileme, sergilere yönelik içeriklerin dijital platformlara aktarılması, ziyaretçi sürdürülebilirliğini sağlamakta ve ziyaretçilerin çeşitliliğini artırmaktadır (Peacock ve Brownbill, 2007). Dijital sergiler sayesinde mekân, zaman, sergiye erişim kavramları dönüşüme uğramakta; eser ve yer âdeta ayrışmakta, sergilere ulaşım kolaylaşmaktadır.

## DİJİTAL SERGİ VE KÜLTÜREL MİRAS İLİŞKİSİ

Kültürel miras, maziden alınıp çeşitli sebeplerle geleceğe aktarılmak istenen topluma ait değerler bütünüdür (Can, 2009: 3). Kültürel miras bir halka veya bir millete ilişkin tarihin, kimliğin, kültürün, somut ve de soyut değerlerin tamamıdır. Kültürel mirasın varlığını sürdürmesi, muhafaza edilmesi, teknik gelişmelerle iç içe olan yeni nesle aktarılması ve sevdirilmesi için zamanın ruhuna uygun formlar hâline getirilmesi gerekmektedir.

Kültürel mirasın dijitalleştirilmek istenmesinin nedeni; bu mirası harici olumsuz etkilerden, gerçekleşebilecek zararlardan korumak ve sürdürülebilirliğini sağlamaktır (Ocon, 2021). Dijitalleşme ile sanal arşivleme gerçekleşmiş olmaktadır (Zhou vd., 2012). Son yıllarda kültürel mirasa yönelik unsurların dijitalleşme süreci hız kazanmıştır (Karadağ, 2019: 1). Dünyadaki bütün halkların, toplulukların kültürel mirasını dijital miras formatına dönüştürerek koruması ve erişilebilir hâle getirmesi yükümlülüğü bulunmaktadır (URL-1). Avrupa Komisyonu'nun bu konuda yayınladığı "Kültürel Materyalin Dijitalleştirilmesi ve Çevrimiçi Erişilebilirliği ve Dijital Korumaya İlişkin Öneriler" metni de vardır (Halaç ve Öğülmüş, 2021: 537).

Kültürel mirasın web sayfalarına aktarılması, insanlar tarafından istenilen her an erişilebilir olması; dijital müzeler veya dijital sergiler aracılığıyla evinden çıkmayan/çıkamayan çeşitli engellere sahip kişilerle, yaşlılarla, gençlerle de etkileşimi sağlamaktadır. Minyatür sanatı 2020 yılında UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne eklenmiştir. Bu sanatın önemli temsilcilerinden biri Nakkaş Osman'dır. Surnâme denildiğinde akıllara kazınan bu ismin resimlendirdiği Surnâme-i Hümâyûn eseri de kültürel mirasımızın nadide ürünlerindendir.

Nakkaş Osman'ın Surnâme-i Hümâyûn'unun 2021 yılında Marmaray Yenikapı İstasyonu'nda dijital sergi şeklinde sergilenmiş olması minyatür sanatının tanınırlığının artırılması açısından mühim bir olaydır. Dijital serginin, insanların sıklıkla kullandığı bir ulaşım aracının istasyonunda gerçekleştirilmiş olması çağın yeni sunum biçimlerine ve yeni sunum yerleri mantığına da uygundur. "Nakkaş Osman Surnâme-i Hümâyûn Dijital Minyatür Sergisi" hakkında bilgi verilmeden evvel Nakkaş Osman ve Surnâme-i Hümâyûn ile ilgili malumatın nakledilmesi gerekmektedir.

## NAKKAŞ OSMAN VE SURNÂME-İ HÜMÂYÛN

Nakkaş Osman'ın doğum ve ölüm tarihine yönelik kesin bilgi bulunmamaktadır. Bosna-Hersek sancağındaki Foça'da doğduğu düşünülmektedir (Mahir, 1980: 172). 1593 ve 1596 yıllarına ait ehl-i hiref kayıtlarında Nakkaş Osman'ın adı geçerken, 1598 ve sonrasına ait kayıtlarda isminin olmaması bu tarihten sonra Nakkaş Osman'ın vefat ettiği düşüncesini destekler niteliktedir (URL-2).

Nakkaş Osman, Osmanlı sanat dünyasını yönlendiren ehl-i hiref teşkilatında uzun seneler baş nakkaş olarak çalışmıştır (Aracı, 2005: 56). Nakkaş Osman'ın III. Murat devrinde Kıyafetü'l-İnsaniyye fî Şemâili'l-Osmâniyye adlı eser için yaptığı portreler padişah portreciliğinde yeni bir dönem başlatmıştır. Minyatür sanatına padişah albümlerini eklemiş bir isimdir (Peçe, 2020: 80).

1588 tarihli Sûrnâme-i Hümâyûn, Nakkaş Osman'ın baş nakkaş olarak yer aldığı ve adının resimlediği eserde geçtiği bir çalışmadır (Çağman, 1973: 413). Sûr'u, yani düğünü konu alan "Sûrnâme" düğün kitabıdır. Kitap kültürel miras açısından kıymetli bir yazma eserdir (Atasoy, 1997: 13).

Sûrnâme-i Hümâyûn'da Şehzade Mehmed'in 52 gün 52 gece süren sünnet düğünü günbegün anlatılmıştır. Bu düğüne, toplumun bütün tabakalarındaki insanlar katılmıştır. Sûrnâme-i Hümâyûn'daki minyatürler de anlatıma uygun bir biçimde günü gününe olacak şekilde resmedilmiştir (Aracı, 2005: 61-62). Nakkaş Osman, minyatür sanatına çeşitli yenilikler getirmiş ve bu sanatın tarihinde özel bir yere sahip bir sanatkârdır. Döneminin yenilikçi ismi olan Nakkaş Osman'ı ve eserlerini, genç nesle onların kullandığı kanallarla tanıtmak gerekmektedir.

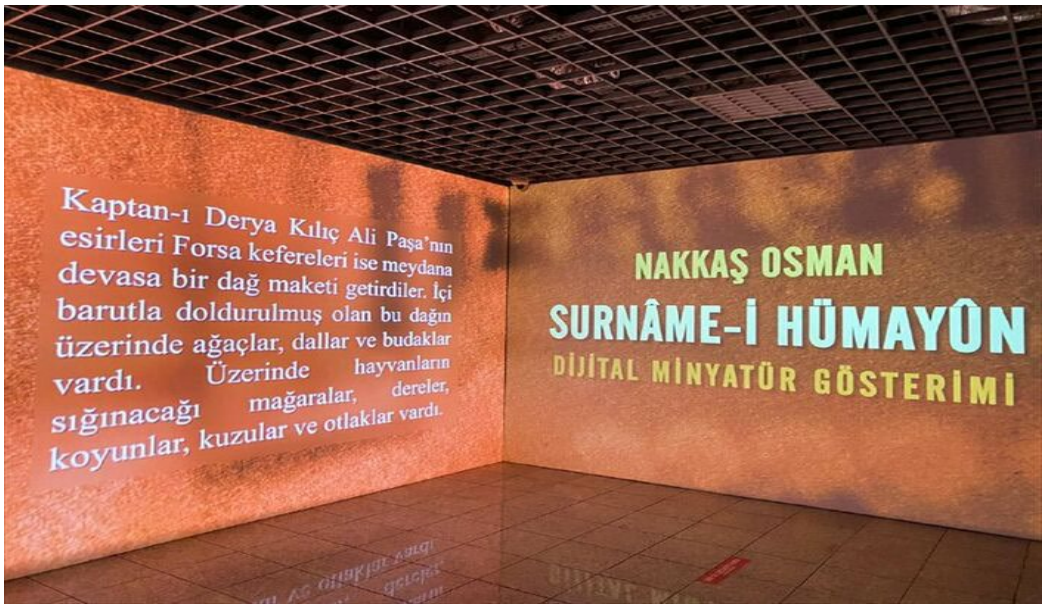
## NAKKAŞ OSMAN'IN SURNÂME-İ HÜMAYUN DİJİTAL SERGİSİ

Nakkaş Osman Surnâme-i Hümâyûn 360 Dijital Minyatür Sergisi "360 Kültür Sanat" Projesi kapsamında hayata geçirilmiştir. Hologramların ve özel projeksiyon tekniklerinin kullanıldığı dijital sergi, 15 Şubat - 5 Mart 2021 tarihleri arasında Marmaray Yenikapı İstasyonu'nda sergilenmiştir. Proje ile minyatür sanatının kıymetli isimlerinden Nakkaş Osman'ın ve minyatürlerinin tanıtılması ve gençlere sevdirilmesi amaçlanmıştır.

Surnâme-i Hümâyûn eseri tek nüshadır ve eser Topkapı Sarayı'nda yer almaktadır. Kitapta XVI. yüzyıl İstanbul'una, gündelik yaşamına, eğlence hayatına dair eşsiz minyatürler bulunmaktadır. Eser kendinden sonraki kitapları etkilemiş, minyatür sanatı açısından kullanılan yeni yöntem sayesinde müstesna bir yapıt olarak kabul görmüştür.

Nakkaş Osman Surnâme-i Hümâyûn 360 Dijital Minyatür Sergisi'nde hologram ile video haritalama (mapping) tekniği kullanılmıştır. Sergide Nakkaş Osman'ın farklı eserlerinden 15 minyatür, Surnâme-i Hümâyûn eserinden ise 32 minyatür sergilenmiştir. Ayrıca Surnâme-i Hümâyûn'un öyküsünü anlatan üç boyutlu hologram bir film de meraklısına/izleyicisine ulaşmıştır. Ücretsiz olarak düzenlenen bu sergi; insanları bilgilendirme, geleneksel sanatlardan minyatür sanatını tanıtma, kültürel mirasa ve değerlere sahip çıkma açısından kıymetlidir (URL-3).

**Fotoğraf 1.**




**Fotoğraf 2.**

**Fotoğraf 3.**

**Fotoğraf 4.**

**Fotoğraf 5.**

## SONUÇ

Sergileme eyleminde; serginin dizaynından sergilenecek unsurlara hatta ürünlerin nasıl, nerede teşhir edileceğine kadar birçok şeyin tasarlanması gerekmektedir. Sergileme mekânı, serginin yapılma amacı, serginin ulaşmak istediği hedef kitle serginin tasarımına tesir etmektedir. Sergilerin dijital ortama aktarılmasından fizikî ortamda teşhir edilen ögelerin dijitalleştirilmesine kadar pek çok alanda; gelişen teknolojinin ve teknik ilerlemelerin sunumlara yeni ve çağdaş bir boyut kazandırdığı görülmektedir.

Kültürel mirasın, sanat eserlerinin zaman ve mekân mefhumlarından ayrılması, bilişim olanaklarından faydalanılarak bu yaratımların yeniden üretilebilmesi oldukça özgürlükçü bir uygulamadır. Sanal ve artırılmış gerçeklik aplikasyonlarına yönelik aksesuarlarla bir sergiyi gezebilme; görsel, işitsel ve dokunsal açıdan kişiye eşsiz bir deneyim sunmaktadır. VR gözlüklerle birey esere nüfuz etmekte, sesli anlatım cihazlarıyla ürüne yönelik öyküleri dinleyebilmekte, teşhire özel hazırlanan videoları izleyebilmekte, dokunmatik ve interaktif sistemlerle güçlü bir sunumu tecrübe etmektedir.

Dijital koleksiyonlar, sanal sergiler, video sunumlar yaşadığımız yüzyılın öne çıkan sergileme şekilleridir. 2020 yılında UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne eklenen minyatür sanatının kıymetli temsilcisi Nakkaş Osman'ın ve eserlerinin 2021 senesinde dijital sergi aracılığıyla görünür kılınması kültürel mirasının sürdürülebilirliği açısından önemli bir hadise olmuştur. Minyatür sanatının yenilikçi isimlerinden Nakkaş Osman'ın baş nakkaş olarak çalıştığı Surnâme-i Hümâyûn yazma eseri, eserde bulunan 32 minyatür ve nakkaşa ait 15 minyatür dijital sergide meraklılarıyla buluşmuştur.

Salgın sürecinde gerekli önemler alınarak ücretsiz bir şekilde gerçekleştirilmiş bu sergi; toplumların, devletlerin kültürel miraslarını dijitale dönüştürerek muhafaza etme ve daha kolay bir şekilde erişilebilir hâle getirme sorumluluğuna paralel bir uygulama özelliği taşımaktadır. Marmaray Yenikapı İstasyonu'nun sergi alanı olarak seçilmesi, sanatkârın ve eserin daha çok kişiye ulaşmasını sağlamıştır. Topkapı Sarayı'ndaki eseri hayatı boyunca göremeyecek pek çok kişi, dijital sergi sayesinde minyatürleri görme şansına erişmiştir. Hologram ve video haritalama (mapping) teknikleri, Surnâme-i Hümâyûn'un öyküsünü anlatan üç boyutlu bir film, minyatür sanatını tanıtma ve sevdirmede aracı kılınmıştır.

Yeni sunum teknikleri, kültürel değerlerin tanıtılmasına ve geniş kitlelere iletilmesine yardımcı olmaktadır. Dijitalleşme; lojistik süreç, maliyet, savaş, doğal afet, göç vb. olumsuz harici etkileri de minimuma indirmektedir. Kültürel mirasın muhafazası, geleneksel sanatların genç nesle aktarımı ve değerlerin arşivlenmesi açısından dijitalleşme önem arz etmektedir. Bu yüzden dijitalleşme çalışmalarına hız verilmeli, buna uygun projeler yapılmalı ve desteklenmelidir.

## KAYNAKLAR

Aracı, N. (2005). Nakkaş Osman'ın "Surname" Yapıtından Resim Yorumları. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Artun, A. (2009). Çağdaş Sanat Konuşmaları 4, Koleksiyon, Koleksiyonerlik ve Müzecilik. YKY.

Atasoy, N. (1997). Surname-i Humayun Düğün Kitabı. Koçbank Yayını.

Can, M. (2009). Kültürel Miras ve Müzecilik (Çalışma Raporu). Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Çağman, F. (1973). "Şahname-i Selim Han ve Minyatürleri"ç Sanat Tarihi Yıllığı S.V, 411-443.

Demir, Ç. (2008). "Günümüz Sergileme Tasarımı, Türleri ve Londra'dan Sergileme Tasarımı Örnekleri". Sanat ve Tasarım Dergisi, C. 1, S. 2, 51-65.

Halaç, H., H. ve Öğülmüş, V. (2021). Kültürel Miras Verilerinin Dijital Olarak Depolanması: Openheritage3 Örneği. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 11 (2), 521-540.

Karadağ, D. K. (2019). Dijital Kültürel Mirasın Yönetiminde Dijital Kürasyon Uygulamaları Çerçevesinde Türkiye'de Müzelerde İçerik Yönetimi Sistemlerinin Geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadeniz, C. (2020). "Müzede Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Salgın Sürecinde Dijital Katılım". İdil, 70, 975-984.

Karaman, U. (2022). Sergi Tasarımının Dijitale Doğru Evrimleşen Görsel Öğeleri ve Deneyimi. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Mahir, B. (1980). "Anadolu'da Türk Minyatürünün İlk Örnekleri". Osmanlı Kültür ve Sanat, Yeni Türkiye Yayınları, C. 11, 167-179.

Ocon, D. (2021). Digitalising Endangered Cultural Heritage in Southeast Asian Cities: Preserving or Replacing?. International Journal of Heritage Studies, 27 (10), 975-990.

Öney, A. (1978). İktisadi ve Ticari Terimler Sözlüğü, Turhan Kitabevi.

Peacock, D. and Brownbill, J. (2007). Audiences, visitors, users: reconceptualising users of museum on-line content and services. Proceedings of Museums and the web 2007.

Peçe, Z. (2020). Nakkaş Osman'ın Padişah Portrelerinde Görülen Kozmik Kurgu ve İktidarı Taltif Edici Unsurlar, Levnî'nin Bu Kalıba Getirmiş Olduğu Yenilikler. Lale, 1 (2), 79-93.

Zhou, M., Geng, G., & Wu, Z. (2012). Digital preservation technology for cultural heritage. Springer Science & Business Med.

Wands, B. (2021). Dijital Sanat Sergi Küratörlüğünün 25 Yılı: 1993-2018. (Çev: Ö. Ballı). Sanat Dergisi, (37), 375-382.

**Çevrim İçi Kaynaklar**

URL-1: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229034 (Erişim Tarihi: 23.04.2023)

URL-2: https://islamdusunceatlasi.org/nakkas-osman/5879 (Erişim Tarihi: 23.04.2023)

URL-3: https://www.iletisim.gov.tr/turkce/pozitif_iletisim_kampanyalari/detaylar/iletisim-baskanligi-360-kultur-sanat-gosterimi-kapsaminda-nakkas-osman-surname-i-humayun-dijital-minyatur-sergisi-duzenliyor (Erişim Tarihi: 23.04.2023)

Fotoğraflar

Fotoğraf-1:https://www.iletisim.gov.tr/turkce/pozitif_iletisim_kampanyalari/detaylar/iletisim-baskanligi-360-kultur-sanat-gosterimi-kapsaminda-nakkas-osman-surname-i-humayun-dijital-minyatur-sergisi-duzenliyor

Fotoğraf-2: https://twitter.com/iletisim/status/1362041040144896000/photo/1

Fotoğraf-3: https://www.ensonhaber.com/kultur-sanat/marmarayda-dijital-minyatur-sergisi-acildi

Fotoğraf-4: https://www.indyturk.com/node/320516/k%C3%BClt%C3%BCr/i%CC%87leti%C5%9Fim-ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%C4%B1n-d%C3%BCzenledi%C4%9Fi-nakka%C5%9F-osman-surname-i-h%C3%BCmayun-dijital

Fotoğraf-5: https://www.istanbulsanatdergisi.com/marmarayda-dijital-minyatur-sergisi-acildi/Makale referansları için örnekler

# ÇARESİZLİKTEN ARTA KALAN: HAYATTA KALMA SUÇLULUĞU

**Akın KONGUR**

Uzman Klinik Psikolog, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.

akin.kongur@ogr.iuc.edu.tr

ORCID ID: 0000- 0003-1673-9822

**Nevin AKGÜN**

Öğretim Görevlisi, Milli Savunma Üniversitesi, Deniz Harp Okulu Yerleşkesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

nakgun@dho.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1841-3642

Özet

Dünya üzerinde son yüzyıllarda meydana gelen doğal afet, savaş, terör ve soykırım gibi büyük felaketler sonrası geniş kitleler üzerinde ruh sağlığı bakımdan iz bırakan travma yaşantıları ve onunla ilişkili birçok kavram gün yüzüne çıkmıştır. Bu kavramlardan biri de özellikle psikodinamik bir çerçevede dile getirilen travmaya bağlı bir suçluluk türü olan hayatta kalma suçluluğudur. Suçluluk, travmatik yaşantılar sonrası yaygın olarak ortaya çıkan bilinçli bir duygulanımdır ve olumsuz öznel yargılamalara yol açar. Bu bağlamda hayatta kalan suçluluğu ise, başka bir kişinin/kişilerin öldüğü ya da fiziksel/psikolojik olarak yaralandığı bir durumda hayatta kalmaktan veya yaralanmadan duyulan suçluluğu ifade etmektedir. Diğer bir deyişle; travmatik bir yaşantı/durum sonrası hayatta kalanlar ya da görece daha az zarar görenler, ortaya çıkan durum üzerinde herhangi bir etkileri olmasa bile başkalarının başlarına gelen durumlardan kendilerini sorumlu tutarak suçlayabilmektedirler. DSM-III'te Vietnam askerlerinin bildirimlerinden yola çıkarak travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) bir alt türü olarak ilk kez sınıflamaya giren hayatta kalma suçluluğu; DSM-IV-TR'de TSBB'nin bir semptomu olarak yer almış; ancak DSM-V'de kaldırılmıştır. Bu tarihsel perspektifin yanında hayatta kalma suçluluğu güncel literatürde yalnızca travmatik yaşantılara maruz kalanların değil, travmatik yaşantılara maruz kalmayan kişilerinde yaşayacağı bir durum olarak kendine yer bulmaktadır. İnsanların diğer insanlara kıyasla kendini daha avantajlı bir konumda hissetmesi hayatta kalma suçluluğu yaşamaları için yeterlidir. Yani bir kişi kendini, travmaya maruz kalmış kişiden daha zengin veya daha başarılı olarak tanımladığında da bu duyguyu yaşayabilmektedir. Hayatta kalma suçluluğu, travmatik bir yaşantı olsun ya da olmasın bireylerin ruh sağlığı ile yakından ilişkilidir. Yapılan çalışmalar hayatta kalma suçluluğu ile travma sonrası stres bozukluğunun şiddeti, alkol ve madde kullanımı, intihar ve depresyonla ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Ancak psikoloji, tıp ve hemşirellik alanlarında giderek popürleşen bu fenomen paradoksal bir şekilde literatürde kendine çok az yer bulmuştur. Öte yandan; klinik araştırmalara bakıldığında TSSB'nin tedavi modellerinde travmaya verilen bilişsel ve duygusal tepkilerin ele alınması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Hayatta kalma suçluluğu ise travmatik yaşantıya verilen bilişsel tepkilerden birisidir. Çalışmalar travmatik yaşantılara doğrudan veya dolaylı maruz kalan kişilerin birçoğunun hayatta kalma suçluluğu yaşadığını göstermektedir. Bu durum göz önüne alındığında tedavi sürecinde hayatta kalma suçluluğu ile çalışılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Prevelansı, TSSB şiddeti ve intiharla olan ilişkisi göz önüne alındığında bu kavramın ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bütün bunlardan yola çıkarak bu çalışmanın amacı; hayatta kalma suçluluğu kavramını bazı teoriler açısından tanımlamak, tarihsel açıdan değerlendirmek, ilişkili değişkenleri ortaya koymak ve bilişsel bağlamda önerilen tedavi modellerini açıklayıp sunmaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayatta kalma suçluluğu, suçluluk, travma, travma sonrası stres bozukluğu, bilişsel terapi.

# REMAINS OF dEFECTIVENESS: SURVIVAL GUILT

Abstract

After major disasters such as natural disasters, wars, terrorism and genocide that have occurred in the world in the last centuries, trauma experiences that have left their mark on large masses in terms of mental health and many related concepts have come to light. One of these concepts is survival guilt, which is a type of guilt related to trauma, which is especially expressed in a psychodynamic framework. Guilt is a conscious affect that commonly emerges after traumatic experiences and leads to negative subjective judgments. In this context, survivor guilt

refers to the guilt of surviving or being injured in a situation where another person(s) dies or is physically/psychologically injured. In an other saying; Survivors or those who have suffered relatively less damage after a traumatic experience/situation may blame themselves for the situations that happen to others, even if they have no effect on the situation.. Survival guilt, which was classified as a subtype of post-traumatic stress disorder (PTSD) for the first time in the DSM-III based on the reports of Vietnamese soldiers; Included in DSM-IV-TR as a symptom of PTSD; however, it was removed in DSM-V. In addition to this historical perspective, survival guilt finds its place in the current literature as a situation that will be experienced not only by those who are exposed to traumatic experiences, but also for those who are not exposed to traumatic experiences. The fact that people feel in a more advantageous position compared to other people is enough for them to experience survival guilt. In other words, when a person defines himself/herself as richer or more successful than the traumatized person, he/she can experience this feeling. Survival guilt is closely related to the mental health of individuals, whether it is a traumatic experience or not. Studies show that survival guilt is associated with the severity of post-traumatic stress disorder, alcohol and substance use, suicide, and depression. However, this phenomenon, which has become increasingly popular in the fields of psychology, medicine and nursing, has found little place in the literature, paradoxically. On the other hand; when clinical studies are examined, it is emphasized that the cognitive and emotional responses to trauma should be addressed in the treatment models of PTSD. Survival guilt is one of the cognitive responses to a traumatic experience. Studies show that many people who are directly or indirectly exposed to traumatic experiences experience survival guilt. Considering this situation, the necessity of working with surviving guilt in the treatment process emerges. Considering its prevalence, PTSD severity, and its relationship with suicide, it is understood how important this concept is. Based on all these, the aim of this study is; To define the concept of survival guilt in terms of some theories, to evaluate it historically, to reveal the related variables, and to explain and present the treatment models suggested in the cognitive context.

**Keywords**: Survival guilt, guilt, trauma, post-traumatic stress disorder, cognitive therapy.

## GİRİŞ

Hayatta kalma suçluluğu kavramı ilk olarak, insanların sevdiklerini kaybettikleri felaketlerden veya travmatik olaylardan sağ kurtulmasıyla beraber yaşadıkları bir tür suçluluk duygusu olarak tanımlanmıştır (Hendin ve Haas, 1991). Yani hayatta kalma suçluluğu, kişinin ailesinin, arkadaşlarının veya değer verdiği insanların ölmesi, kendisinin ise onlarla birlikte ölmemesine veya onları kurtarmamasına karşı hissettiği suçluluk duygusudur. Burada önemli olan nokta kişinin yaşanan bu felakette bir kusurunun olmamasına rağmen bu suçluluk duygusunu yaşamasıdır. Yapılan birçok çalışma bizlere hayatta kalma suçluluğu ile ruh sağlığı arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Burada literatür ağırlıklı olarak travma ve hayatta kalma arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmıştır. Yapılan yeni çalışmalarla birlikte hayatta kalma suçluluğunun yalnızca travmatik yaşantılarla ilişkili olmadığı, bir kişinin kendini diğer kişilerden daha avantajlı görmesi halinde de bu duyguyu yaşayabileceğini göstermektedir (Fimiani ve ark., 2022).

## HAYATTA KALMA SUÇLULUĞU VE TRAVMA

Hayatta kalma suçluluğu kavramı, psikiyatri literatürüne, Holokost'tan sağ kurtulanların sevdiklerinden ve ailelerinden sağ kurtulma konusundaki şiddetli suçluluklarından dolayı çektikleri yoğun acıyı tanımlayan Niederland (1961) tarafından tanıtıldı. Bu insanlardaki suçluluk duygusunun nedeni, hayatta kalma ayrıcalığını hak etmedikleri inancıydı. Yani sevdiklerinden farklı olarak onların acı çekerek ölmesi, kendilerinin ise hayatta kalmaları kişilerde hayatta kalma suçluluğunu yaratmaktaydı.

Alanyazına bakıldığında, hayatta kalma suçluluğunun, ciddi travmatik olaylardan kaçan ya da sağ kurtulan bireylerde yaygın bir şekilde yaşandığı göstermektedir. Hayatta kalma suçluluğu yalnızca toplama kamplarından kurtulanlarda değil aynı zamanda doğal afetlerden kurtulanlarda, savaş gazilerinde, kanserden kurtulanlarda, böbrek hastalığından kurtulanlarda ve HIV negatif eşcinsel erkeklerde görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında hayatta kalma

suçluluğunun travma ve travma sonrası stres bozukluğuyla (TSSB) yakından ilişkili olduğu görülmektedir. TSSB teşhisi konan hastalardan oluşan bir klinik örneklemde hayatta kalma suçluluğunun yaygınlığı üzerine yapılan bir araştırmasında, diğer insanların öldüğü bir olaydan sağ kurtulanların %90'ının hayatta kaldıkları için suçluluk duygusu yaşadığını göstermektedir (Murray, 2018). DSM-III (APA, 1980)'te Vietnam askerlerinin bildirimlerinden yola çıkarak travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) bir alt türü olarak ilk kez sınıflamaya giren hayatta kalma suçluluğu; DSM-IV-TR (APA, 2000)'de TSBB'nin bir semptomu olarak yer almış; ancak DSM-V (APA 2013)'de kaldırılmıştır. DSM-V'de TSSB tanısı konan travma mağdurlarının sıklıkla suçluluk duygusu yaşamasının üzerine, suçluluk duygusu TSSB ile ilişkili tanımlayıcı bir özellik olarak listelenmiştir (Fimiani ve ark., 2022).

Hayatta kalma suçluluğunun TSSB ile yakından ilişkili olması dolayısıyla birçok ruh sağlığı problemi ile de yakından ilişkisi olduğunu bizlere göstermektedir. Özellikle depresyon ve intihar ile ilişkininin güçlü olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Ek olarak madde kullanım bozukluğu ile de ilişkili olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Travma sonrasında verilen duygusal ve bilişsel bir tepki olarak hayatta kalma suçluluğuna bakıldığında psikoterapi ile hayatta kalma suçluluğunun çalışılması kişilerin iyilik hallerinin artmasına ve travmayı daha hızlı atlatmasına yardımcı olacaktır (Murray, Medin ve Brown, 2021).

## HAYATTA KALMA SUÇLULUĞU VE GÜNLÜK HAYAT

Hayatta kala suçluluğu terimi literatürde ağırlıklı olarak travmatik yaşantılarla ilişkilendirilmiştir. Yani başka insanların öldüğü ve şiddetli şekilde yaralandığı yaşantılardan kurtulanlarda, hayatta kalanlarda görüldüğü üzerine durulmuştur. Fakat bu kavramsallaştırma hayatta kalma suçluluğunu şiddetli travmatik olayların dışında kalan olayları kapsayacak kadar geniş değildir. Yapılan güncel çalışmalara bakıldığında insanların dezavantajlı durumlardan bir şekilde kurtulup diğerlerinin kurtulamadığını fark etmesi veya bazı konularda kendini daha şanslı veya avantajlı hissetmesi de hayatta kalma suçluluğu yaşayabileceklerini göstermektedir. İnsanların diğerlerine kıyasla herhangi bir avantaja sahip olduklarına inandıklarında, örneğin daha başarılı olmak gibi, yaşayabilecekleri suçluluk duygusunu da içerir. Aynı şekilde daha fazla yetenek, daha iyi sağlık, daha fazla zenginlik, daha iyi bir iş veya daha tatmin edici ilişkiler de kişilerin hayatta kalma suçluluğu yaşamasına sebep olabilir (Fimiani, Gazzillo, Dazzi ve Bursh, 2022).

Kişinin daha başarılı, zengin veya yüksek statüde olmasının neden suçluluk duygusu yarattığına yönelik birçok açıklama mevcuttur. Bu açıklamalardan bir tanesi insanların olumlu ve sağlıklı ilişkilere ihtiyaç duyduğu üzerine kurulmuştur. Bir kişinin bir üstünlük elde etmesi bireysel olarak kişide tatmin, benlik saygısının artması, gurur gibi birçok olumlu duygu yaşatırken bir yandan da başarısı ile birlikte çevresinin ona bakış açısının değişmesi riskini getirmektedir. Yani üstünlük hem arzu edilen hem de istenmeyen olma potansiyeline sahip bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradaki olumsuz sonuçla karşılaşma ihitmali kişinin elde ettiği üstünlükten suçluluk duymasına sebep olabilmektedir (Exline, Zell & Lobel, 2013). Başka açıklama üstün performans gösteren ve başkalarına karşı bir üstünlük kazanan kişiler, üstünlük kazanamayanların üzüntülerinden ve yaşadıkları birçok yaşantıdan kendilerini sorumlu tutma eğilimi gösterebilirler. Bu durumda kişide suçluluk duygusu hakim olabilmektedir (Rodriguez Mosquera ve ark., 2010).

## HAYATTA KALMA SUÇLULUĞUNA TEDAVİ ÖNERİSİ: BİLİŞSEL YAKLAŞIM

Klinik araştırmalara bakıldığında TSSB'nin tedavi modellerinde travmaya verilen bilişsel ve duygusal tepkilerin ele alınması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Hayatta kalma suçluluğu ise travmatik yaşantıya verilen bilişsel tepkilerden birisidir (Kubany, 1994). Çalışmalar travmatik yaşantılara doğrudan veya dolaylı maruz kalan kişilerin birçoğunun hayatta kalma suçluluğu yaşadığını göstermektedir. Bu durum göz önüne alındığında tedavi sürecinde hayatta kalma suçluluğu ile çalışılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Wang, Wu ve Tian, 2018).. Prevelansı, TSSB şiddeti ve intiharla olan ilişkisi göz önüne alındığında bu kavramın ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (Perloff ve ark., 2019).

Valent (2006) ve Murray ve ark. (2021) hayatta kalma suçluluğu ile nasıl çalışılacağı üzerine çalışmalar yapmışlardır. Murray ve arkadaşları 6 basamaktan oluşan bilişsel yaklaşım planı ortaya koymuşlardır (Murray ve ark. 2021).

- Hayatta Kalma Suçluluğunun Normalizasyonu
- Eşitsizlik Değerlendirmelerinin Belirlenmesi ve Ele Alınması
- Suçluluğu Devam Ettiren Zorlayıcı İkincil Değerlendirmelerin Ele Alınması
- Ruminasyonun Ele Alınması
- Onarma Girişimleri
- İntrüzasyonları İşleme

### Hayatta Kalma Suçluluğunun Normalizyonu

Hayatta kalma suçluluğunun travmatik süreçlerden sonra yaşanan normal bir durum olduğunun üzerinde durulmalıdır. Hayatta kalan kişinin başkaları için gösterdiği empatinin bir yansıması olduğu anlatılmalıdır. Bu basamak terapötik ittifak içinde oldukça önemlidir. Normalizyon sürecince terapist empatik tutumunu hiç bırakmamalıdır.

### Eşitsizlik Değerlendirmelerinin Belirlenmesi ve Ele Alınması

Bu basamaktaki amaç hayatta kalan kişinin, hayatta kalmasının anlamlı ve kişisel bir açıklamasının bulunmasıdır. Burada terapist aşağı ok tekniği kullanarak birey için hayatta kalmanın anlamını anlamak için zaman harcamalıdır. Ek olarak terapist danışanın hayatta kalmasının adaletsiz olduğuna dair olan inançları bulmalı ve danışanın daha esnek inançlar geliştirmesi için çabalamalıdır.

### Suçluluğu Devam Ettiren Zorlayıcı İkincil Değerlendirmelerin Ele Alınması

Eşitsizlik değerlendirmelerini ele almak, suçluluk hakkındaki ikincil inançları ortaya çıkarabilir. Örneğin, bazı kişiler suçlu hissetmeyi hak ettiklerine veya suçluluk duygularını azaltmanın bir şekilde ölen kişiye saygısızlık olacağına veya unutuldukları anlamına geleceğine inanırlar. Bu, suçluluğu azaltma girişimlerinin rahatsız edici veya üzücü hissedeceği anlamına gelir. Burada bilişsel terapinin teknikleri kullanılarak suçlu hissetmenin avantaj ve dezavantajları sorgulanabilir, perspektif değiştirme teknikleri kullanılabilir. Ek olarak deneyimsel tekniklerin (imgeleme, boş sandalye) kullanılması da önerilmektedir.

### Ruminasyonun Ele Alınması

Ruminasyon, genellikle hayatta kalmanın anlamını anlama girişimi ve olayları değiştirmek için neyin farklı yapılabileceğine dair karşı-olgusal düşünme olarak hayatta kalan suçluluğunun

ortak bir özelliğidir. Hayatta kalan suçluluğunda, uzun uzun düşünmenin avantaj ve dezavantajlarını göz önünde bulundurmak, sıklıkla ikincil değerlendirmeleri ortaya çıkarır (3. basamak). Ayrıca, derin düşünmenin genellikle ne suçluluk duyan kişiye ne de ölen kişiye yardımcı olmadığını ortaya çıkaracaktır. Bazı bireyler için bu, komutu şimdi ve gelecekte olumlu eyleme dönüştürmenin bir yolu olan algılanan eşitsizliği bir şekilde onarma içgüdüsü hakkında bir konuşmaya yol açabilir (5. Basamak). Bu basamakta önemli olan danışanı yaşananları kabul etmesi noktasında desteklemektir. Burada önemli olan kabul etmenin, bireyin değişmeyeceği veya olaydan rahatsız olmayacağı anlamına gelmediğini de bilmektir.

**Onarma Girişimleri**

Hayatta kalanlar genellikle hayatta kalmak için bir şekilde telafi etme veya onarma dürtüsünü bildirirler. Bu basamakta onarım ihtiyacıyla ilgili inançlar belirlenebilir ve ele alınabilir. Hayatta kalmalarıyla bağlantılı değerlendirmeler olumsuzdan (örneğin, 'Onların yerine hayatta kaldım') daha nötr hale gelirse (örneğin, 'sadece şanstı'), o zaman onarım içgüdüsü azalmalıdır.

**İntrüzasyonları İşleme**

Bu basamakta danışanın aklına gelen anıları özellikle anının sıcak noktalarını terapisr olarak bilişsel teknikleri kullanarak yeniden işlemek gerekmektedir. Bu sayede bu anıların danışanda yarattığı duygulanım çok daha nötr noktaya gelecektir.

## KAYNAKLAR

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

*Exline, J.J., Zell, A.L., & Lobel, M. (2013). Sidestepping awkward encounters: Avoidance as a response to outperformance- related discomfort.* Journal of Applied Social Psychology*, 43, 706–720.*

Fimiani, R., Gazzillo, F., Dazzi, N., & Bush, M. (2022). Survivor guilt: Theoretical, empirical, and clinical features. *In International forum of psychoanalysis* (Vol. 31, No. 3, pp. 176-190). Routledge.

Hendin, H., & Haas, A. P. (1991). Suicide and guilt as manifestations of PTSD. *American journal of Psychiatry*, *148*(5), 586-591.

Kubany, E. S. (1994). A cognitive model of guilt typology in combat-related PTSD. *Journal of traumatic stress*, *7*(1), 3-19.

Lifton, R. J. (1967). *Death in Life: Survivors of Hiroshima.* University of North Carolina Press.

Murray, H., Medin, E., & Brown, G. (2021). Treatment of survivor guilt after trauma using imagery rescripting: a proof-of-concept study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 49(1), 124-128.

*Murray, H., Pethania, Y., & Medin, E. (2021). Survivor guilt: a cognitive approach.* The Cognitive Behaviour Therapist, *14, e28.*

Niederland, W.G. (1961). The problem of the survivor. *Journal of the Hillside Hospital*, 10, 233–247.

O'Connor, L. E., Berry, J. W., Weiss, J., Schweitzer, D., & Sevier, M. (2000). Survivor guilt, submissive behaviour and evolutionary theory: The down-side of winning in social comparison. *British Journal of Medical Psychology*, *73*(4), 519-530.

Perloff, T., King, J. C., Rigney, M., Ostroff, J. S., & Johnson Shen, M. (2019). Survivor guilt: The secret burden of lung cancer survivorship. *Journal of psychosocial oncology*, 37(5), 573-585.

*Rodriguez Mosquera, P.M., Parrott, W.G., & Hurtado de Mendoza, A. (2010). I fear your envy, I rejoice in your covet- ing: On the ambivalent experience of being envied by others.* Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 842.*

*Valent, P. (2016). Survivor guilt. In Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior (pp. 373-375). Academic Press.*

Wang, W., Wu, X., & Tian, Y. (2018). Mediating roles of gratitude and social support in the relation between survivor guilt and posttraumatic stress disorder, posttraumatic growth among adolescents after the Ya'an earthquake. *Frontiers in psychology*, 9, 2131.

# CİNSEL SALDIRI FAİLLERİNİN BAŞVURDUĞU MANİPÜLATİF STRATEJİ: DARVO

**Erdinç ÖZTÜRK**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi, Direktör

erdincerdinc@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1553-2619

**Görkem DERİN**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi

gorkem.derin@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9527-3110

**Özet**

Şiddet -özellikle cinsel saldırı- ve travma, bilimsel çalışmalardan medyaya olan geniş bir yelpazede maksimal oranlarda varlanış göstermeye devam etmektedir. Bugün, medyadaki spot ışıklarının yansıdığı şiddet olayları ile ilgili kamusal söylem, travmatik olaylara dair psikososyopolitik tartışmalara yön vermektedir. Cinsel saldırı ile ilgili endişe verici olan şey, artan vaka sayılarından çok cinsel tacizi/saldırıyı ifşa eden mağdurlara karşı dava açmakla tehdit edilerek onların korkutulmasıdır. Cinsel saldırı mağdurlarının, faillerin açtıkları dava süreci ile travmatize olmaları ve haksız bir şekilde davalı konumuna itilmeleri sosyolegal açıdan da değerlendirilmektedir. Cinsel saldırı failleri, bu davalarda -ret, saldırı, dönüşümlü mağdur ve saldırgan (DARVO)- taktiğini uygulayabilmektedir. İlk kez *"ihanet travması (betrayal trauma)"*nı literatüre kazandıran Jennifer Joy Freyd tarafından tanımlanan bir cinsel saldırı faillerinin başvurduğu manipülasyon taktiği olan DARVO, mağdurdaki varolduğu düşünülen tek gerçek yanlışın gözlemcileri sahte bir suçlama olduğuna inanmalarına teşvik etmek adına kullanılan bir taktiktir. Fail olduğu iddia edilen bir kişi tarafından ortaya atılan bu alternatif ve aslında dayatımsal anlatının varlığı mağdurda ve adli mekanizmadaki karar verende kafa karışıklığına neden olabilir. Bu bağlamda legal sistemde, *"Gerçekten kim suçlanacak?"* ya da *"Taciz gerçekleşti mi?"* gibi sorular, yapay bir gündem oluşturabilmektedir. DARVO'nun amacı, mağdurlara duyulan güveni aşındırarak, faillerin en azından bazı suçlamaları ve sorumlulukları saptırmasını sağlamaktır. Öztürk bu süreci, *"görünürde çelişkili bilgi"* olarak tanımlamaktadır. Dissoanalitik açıdan travmatik bir olguda görünürde çelişkili bilgiler olması o travmatik sürecin yaşanmadığı anlamına hiçbir koşulda gelmemektedir! Faillerin açtıkları hakaret davalarında, davacılar iftira veya iftiradan zarar gören mağdurlar olarak konumlandırılmaktadır ki, bu süreçte cinsel açıdan taciz kişiye karşı kendisini savunmak durumunda kalan mağdur hem yoğun bir korku hissetmekte hem de kümülatif bir biçimde yeniden travmatize olmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Cinsel saldırı; travma; fail; mağdur; dava; dissoanaliz

## The Manipulative Strategy Used by Perpetrators of Sexual Assault: DARVO

**Abstract**

Violence -especially sexual assault- and trauma continue to be present at maximal rates across a wide spectrum from scientific studies to the media. Today, the public discourse on violence, in which the media spotlight is reflected, is shaping the psychosociopolitical debates about traumatic events. The worrying thing about sexual assault is that victims who disclose sexual harassment/assault, rather than the increasing number of cases, are intimidated by threatening to file a lawsuit. The fact that victims of sexual assault are traumatized by the litigation process by the perpetrators and unfairly pushed to the position of defendant is both chilling and very sad from a sociolegal perspective. Perpetrators of sexual assault can apply the tactic of deny, attack, reverse victim and

offender (DARVO) in these cases. DARVO, a manipulation tactic used by perpetrators of sexual assault, described by Jennifer Joy Freyd, who first brought *"betrayal trauma"* to the literature, is a tactic used to encourage observers to believe that the only real mistake that is thought to exist in the victim is a false accusation. The existence of this alternative and indeed compelling narrative put forward by an alleged perpetrator may cause confusion for the victim and the decision maker in the judicial mechanism. In this context, in the legal system, *"Who is really to blame?" or "Has the harassment occurred?"* questions like this can create an artificial agenda. Öztürk defines this process as *"apparently contradictory information"*. In a dissoanalytically traumatic case, apparently contradictory information does not mean that that traumatic process has not been experienced under any circumstances! In defamation lawsuits filed by perpetrators, plaintiffs are positioned as victims of slander, in which the victim who has to defend herself/himself against the sexually abused person both feels intense fear and is cumulatively retraumatized.

**Keywords:** Sexual assault; trauma; perpetrator; victim; case; dissoanalysis

## RET, SALDIRI, DÖNÜŞÜMLÜ MAĞDUR VE SALDIRGAN: DARVO

*"Şiddet ve travma"* ana akım ve dijital medyada yer alan haberlerin odaklandığı başlıca konular arasında yer almaktadır. Şiddet -özellikle cinsel saldırı- yönelimli bazı olaylar ise, habere söz konusu olan tarafların tüm dünyada tanınan kişiler olduğu durumlarda uzun süreli ve yoğun bir dikkat çekmektedir. Dijital ve ana akım medya, kişilerarası şiddeti konu olan olayları haberleştirerek yüksek katılımlı bir tartışma ortamının hazırlanmasını sağlar. Uluslararası basın aracılığıyla neredeyse tüm dünya tarafından yoğun bir şekilde takip edilen J. D.'nin, eski eşi A. H.'e *"ret ya da inkar, saldırı, dönüşümlü mağdur ve saldırgan (deny, attack, reverse victim and offender [DARVO])",* mağdurun güvenilirliği, iftira ve aile içi şiddet davası hem cinsel saldırgan faillerinde karalama hem de DARVO'nun sistemli bir şekilde uygulandığına yönelik önemli bir örnektir (Nolan, 2022). J. D.'nin kendisi de bir aktör olan A. H.'e karşı açtığı dava, A.H.'nin 2018'de Washington Post için yazdığı bir yazıya dayanmaktadır. Davaya göre A. H., *"kurumların istismar ile suçlanan erkekleri koruduğuna"* tanıklık ettiğini ve kendisini *"aile içi şiddeti temsil eden bir halk figürü"* olarak tanımladığını ifade etmiştir. Bu davaya karşı J. D.'nin avukatları, A. H.'nin kendisine iftira attığını savunmuş ve aslında onun -A. H.- ilişkideki istismarcı taraf olduğunu öne sürmüştür. A. H., J. D.'nin istismar raporlarının kandırmaya yönelik olduğunu nitelendirdikten sonra, J. D. ve avukatına karşı dava açmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde görülen davada jüri öncelikle J. D.'in yanında yer almasına rağmen ve ona -J. P.- 10 milyon dolar tazminat, A.H. ise 2 milyon dolar tazminat ödemesine hüküm vermiştir (Harsey & Freyd, 2022). Dissoanaliz kuramı açısından görünürde mağdurlar gerçekte istismarcı, görünürde istismarcılar ise gerçekte mağdur olabilmektedir ki bu süreç temel olarak *"objeleştirme kapanı fenomeni"* ile ilişkilidir (Öztürk, 2022a; 2022b).

J. D. ve A. H. arasındaki dava, tarafların sosyoekonomik açıdan yüksek profilde olduğu bir dava olmasına rağmen, DARVO ve karalama odaklı hukuki süreçte başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere geniş bir ilgi görmeye başlamıştır. Kişilerarası şiddet faili olduğu iddia edilen bireyler, mağdur konumunda olan davacılara karşı iftira açmakta hatta onları istismarcı olmakla suçlamaktadırlar. Bu konuyla ilgili Pauly (2020), en az 100 hakaret ve karalama davası açıldığını belirtmektedir. Pauly'nin belirttiği davaların yaklaşık yarısı 2017'de #MeToo hareketinin özellikle sosyal medya platformlarındaki yükselişini takip eden süreçte açıldığı ve mağdur olduğu iddia edilen kişilerin mahkemede sanık olarak yer alması oranında da belirgin bir artış olduğu ifade edilmektedir. Karalama ve hakaret davaları ile ilgili 2017'de üniversite öğrencilerine yönelik cinsel saldırı mağdurlarıyla çalışan avukat tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, daha önce davaların sadece %5'inin hakaret davasını içerdiğini, ancak son zamanlarda ise bu oranın %50'lere çıktığı ortaya çıkmıştır (Kingkade, 2017). Kadın hakları kuruluşu olan *"Equality Now"* benzer şekilde, toplumsal cinsiyete dayalı şiddet mağdurlarına

karşı iftira ve DARVO davaları açan faillerde dünya çapında belirgin bir artış olduğunu bildirmiştir (Dugan, 2022). Birleşmiş Milletler Düşünce ve İfade Özgürlüğü Raportörü Khan (2021), çevrimiçi cinsel şiddet faillerini ifşa eden kadınların hem failler tarafından kendilerine yöneltilen hakaret davalarına maruz kaldıklarını hem de suça konu olan durumu ya da olayı yanlış bildirmekle itham edildiklerini ifade etmektedir.

DARVO davalarıyla ilgili asıl endişe verici olan şey, artan dava sayılarından ziyade istismarı bildiren ya da ifşa eden kişilere karşı bu tür karalama ve iftira yönelimli davaların açılma tehdidiyle korkutulmasıdır. Cinsel saldırı mağdurlarının korkutulması, onların suçu bildirmesini engelleyen önemli faktörlerden biridir. Cinsel saldırıdan kurtulan ve failleri okul yetkililerine bildiren 107 kişiyle yapılan bir çalışmada, mağdurların %23'ünün fail ya da failin avukatı tarafından kendilerine iftira davası açma tehdidiyle korkutuldukları ortaya çıkmıştır. Cinsel saldırı mağdurlarının yaklaşık %20'si, okulları tarafından DARVO nedeniyle dava edilme riskiyle karşı karşıya kalabilecekleri konusunda uyarılmıştır (Nesbitt & Carson, 2021). Karalama, iftira atma ve DARVO gibi davalar, istismarcılar bir fırsat olarak algılanmakta ve mağdurları korkutarak suçları bildirmeleri engellenmeye çalışılmaktadır. DARVO, ilk olarak Freyd (1997) tarafından tanımlanan manipülatif bir cinsel saldırı faili stratejisidir. Öztürk, manipülatif ilişkilerin füzyone ve travmatik bir psikososyal zeminde gerçekleştiğini ifade etmektedir (Öztürk, 2022a). Freyd, cinsel suçlularla ilgili bilimsel gözlemleri neticesinde; faillerin herhangi bir suç işlediklerini inkar ettiklerini, kurbanlarının güvenilirliğine saldırdıklarını, onları ortaya çıkan eylem nedeniyle sorumlu tuttuklarını ya da istismar yaşantılandığında mağdurları gerçek saldırgan, kendilerini ise gerçek kurbanlar olarak gördüklerini öne sürmektedir. DARVO, tek bir gerçek yanlışın, aslında yanlış ya da hatalı bir suçlama olduğuna inandırılmasına ilişkin failler tarafından kullanılan bir taktiktir ki, aslında bu mağdur gibi davranan birinin neden olduğu istismarı aklamaya yönelik tümden adaletsizliğe yol açan hukuki bir süreçtir. DARVO'nun amacı, mağdurlara duyulan güveni zedeleyerek, faillerin en azından kendisine yöneltilen bazı suçlamaları saptırarak minimum ceza alması ya da hiç almamasının sağlanmasıdır (Harsey & Freyd, 2022).

Harsey ve arkadaşları (2017) tarafından, 138 lisans öğrencisinin suç işlemiş kişilerle yüz yüze geldikleri esnada DARVO'ya maruz kalmaları üzerine yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin %72'sinin cinsel saldırı failleri tarafından manipüle edildiği, yani DARVO'ya maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Benzer örneklemle yapılan başka bir çalışmada, cinsel saldırı bildiren üniversite öğrencisi kadınların yaklaşık yarısının, faillerinin istismarı sonrasındaki kendileriyle kurdukları iletişim esnasında DARVO'yu kullanarak manipüle edilmeye çalışıldıkları belirlenmiştir (Rosenthal & Freyd, 2022). DARVO'nun cinsel saldırı faili ve mağduru dışındaki kişiler -üçüncü taraf gözlemciler- üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yapılan deneysel bir araştırmada faili tarafından DARVO kullanılan mağdurlar arasında hem faillerin daha az istismarcı hem de cinsel saldırı eylemine dair daha az sorumlu oldukları üçüncü taraf gözlemciler tarafından bildirilmiştir. Yani DARVO stratejisi, sadece mağdurlar üzerinde değil, üçüncü taraf gözlemciler üzerinde de etki göstermektedir ki, bu durumun en önemli yansıması ise, mahkemede cinsel saldırı faillerinin daha az ceza almalarına neden olmasıdır (Harsey & Freyd, 2020). DARVO'ya maruz kalma ile mağdurun kendini suçlaması arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bir diğer ifade ile, DARVO mağdurları, istismarcılarıyla ne kadar yüzleşirse ya da görüşürse, istismar eylemi için kendini o oranda daha fazla suçlamaktadır (Harsey ve ark., 2017). Cinsel istismar mağdurlarına yönelik açılan karalama davalarında; failler tarafından iftiralar atılmakta, suça konu olan istismar inkar edilmekte hatta kurbanların kendisi, asıl istismarcıyı taciz etmekle suçlanmaktadır. Cinsel saldırı mağdurlarına karşı dava açan failler, hakaret davalarında sanığın -cinsel saldırı mağdurunun- zihinsel ya da psikolojik

yeterliliğine saldırır. Ayrıca açılan bu hakaret davaları, davacıları -cinsel saldırı failleri- iftira veya iftiradan zarar gören mağdurlar olarak konumlandırmaktadır (Harsey & Freyd, 2022).

Freyd (1997), *"Gerçek istismarcılar, kendilerini sorumlu tutan ya da taciz edici davranışları değiştirmelerini ya da sonlandırmalarını isteyen herkesi alenen tehdit etmekte, onlara zorbalık yapmakta ve adeta mağdurların hayatını kabusa çevirmektedir. Cinsel saldırı davası açma sürecinde mağduru korkutmayı amaçlayan bu saldırı ya da manipülatif strateji, tipik olarak karşı dava açma tehditlerini, kurbanın güvenilirliğine yönelik açık ve örtülü saldırıları içermektedir."* ifadeleriyle DARVO'yu ilk defa 1997'de kavramsallaştırmıştır. Freyd'in belirttiği gibi gerçekten de birçok cinsel saldırı mağduru adına istismarcıları tarafından fail olarak mahkemeye çıkarılma olasılığı oldukça ürkütücüdür. Okul yetkililerini cinsel saldırı eylemine maruz kaldığına yönelik uyaran 107 kişiyle yapılan bir çalışmada, DARVO uygulayan faillerin tehditlerinin neredeyse tüm okuldaki öğrencilere yayıldığı, öğrencileri çevrimiçi platformlarda etkileşime girmekten caydırdıkları ve tacize maruz kalmamış öğrencilerin, bir başkasının istismarına tanık olsa da bu suçu bildirmekten uzaklaştırdığı ortaya çıkmıştır. DARVO davalarının açılması, birçok cinsel saldırı mağdurunu, daha önce deneyimlemiş olduğu istismarı bildirmekten ya da ifşa etmekten ciddi bir şekilde alıkoymaktadır (Nesbitt & Carson, 2021).

Fail olduğu iddia edilen bir kişi tarafından ortaya atılan bu alternatif ve aslında dayatımsal anlatının varlığı mağdurda ve adli mekanizmada karar verenlerde kafa karışıklığına neden olabilir. Bu bağlamda legal sistemde, *"Gerçekten kim suçlanacak?"* ya da *"Taciz gerçekleşti mi?"* gibi sorular, yapay bir gündem oluşturabilmektedir. DARVO'nun amacı, mağdurlara duyulan güveni aşındırarak, faillerin en azından bazı suçlamaları ve sorumlulukları saptırmasını sağlamaktır (Freyd, 1997; Harsey & Freyd, 2022). Öztürk bu süreci, *"görünürde çelişkili bilgi"* olarak tanımlamaktadır. Dissoanalitik açıdan travmatik bir olguda görünürde çelişkili bilgiler olması o travmatik sürecin yaşanmadığı anlamına hiçbir koşulda gelmemektedir ki zaten görünürde çelişkili, gerçekte ise tutarlı bilgiler, travmatik yaşantıların meydana geldiğine dair en net kanıttır! (Öztürk, 2022a; 2022b). Cinsel saldırı faillerinin, mağdurlara hakaret ve iftira davaları açmaları, en tipik DARVO stratejileri arasında yer almaktadır. Cinsel saldırı failleri, DARVO stratejisiyle kurbanlarını/mağdurları mahkemeye sanık olarak çıkarmakta ya da mahkemede onları zor duruma düşürmeye de çalışmaktadır. Örneğin DARVO uygulayan bir failin avukatları, mahkemede sanığın -cinsel saldırı mağdurunun- güvenirliğini şiddetli bir biçimde sorgulamak ve davacının -cinsel saldırı failinin- mağduriyetini savunma adına agresif bir tutum sergilemektedir (Nesbitt & Carson, 2021). DARVO avukatları, mahkemede cinsel saldırı mağdurunun zihinsel yeterliliğinde sıkıntılar olduğunu ve hafıza problemi yaşadığını şiddetli bir biçimde öne sürerek, asıl faili yani istismarcıyı aklamaya çalışmaktadır. Mahkemelerde DARVO'nun, yani cinsel saldırı faili tarafından istismarın ortaya çıkmasını engellemeye yönelik kullanılan stratejinin ortaya çıkma ihtimali de bulunmaktadır. İstismarcılar tarafından açılan hakaret ve iftira dava duruşmaları esnasında asıl gerçek, mahkeme heyeti tarafından fark edilebilir. Hakaret davasını açan kişiler, hakaret ile ilişkili zararı ispatlamak durumundadır, bir diğer ifadeyle, davacının avukatlarının mağdurun müvekkillerine zarar verdiğini kanıtlaması gerekmektedir (Harsey & Freyd, 2022).

## DARVO ÖNLEME STRATEJİLERİ

Genel olarak tüm hakaret davalarının DARVO'yu temsil ettiğini söylemek doğru değildir. Kişinin gerçekten karalanma ya da iftira atılma aracılığıyla travmatize edildiği durumlarda yasal yollara başvurmak gerekir. Aynı süreç, iftiraya uğrayabilecek ve iftira davalarında davacı olarak hizmet verebilecek şiddet mağduru olduğu iddia edilen kişiler için de geçerlidir. Ancak,

haksızlığa iştirak eden birinin açtığı hakaret davası ile gerçekten iftiraya uğrayan kişinin açtığı hakaret davası arasında ayrım yapmak bazen zor olabilmektedir. Günümüzde, cinsel saldırganlar ya da istismarcılar tarafından yürütülen hakaret davaları, mağdurların aleyhine kullanılan ve manipülatif bir fail taktiği olan DARVO'nun kullanımını arttırmaktadır (Harsey & Freyd, 2020; Harsey ve ark., 2017). DARVO gibi hakaret, karalama ve iftira davaları, cinsel saldırı mağdurlarının haklarını elde etmesi ve adaletin sağlanması adına varoluşsal bir tehdit oluşturmaktadır fakat, cinsel istismar failleri tarafından kullanılan bu manipülatif stratejiye direnmeye yönelik bazı yöntemler de bulunmaktadır. Bu yöntemlerden ilki, cinsel saldırı faillerinin mağdurlara karşı açtığı davaları *"DARVO"* olarak ele alınması ve bu tür agresif hukuki işlemlerin detaylı bir şekilde incelenmesi adına kapsamlı bir çerçeve sunulmasıdır. Cinsel saldırı faillerinin kullandığı DARVO taktiğini fark eden kişiler, bu manipülasyon stratejisinin hem hukuk uzmanları hem de kamu tarafından bilinmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Çünkü DARVO hakkında eğitim almış kişilerin bu manipütif stratejiden çok daha az seviyede etkilendiğini göstermektedir. Psikotoplumsal açıdan DARVO hakkında kazandırılacak farkındalık ile istismarcıların iftira davaları sosyal açıdan daha az kabul edilebilir hale getirebilir ve bir yargıç veya jüri önünde daha az başarılı olunması imkanlı kılabilir (Harsey & Freyd, 2020).

DARVO davalarını azaltmanın ikinci yöntemi ise -*halkın katılımına karşı stratejik davaları (strategic lawsuits against public participation [SLAPP])*- SLAPP karşıtı yasaları güçlendirmektir. SLAPP yasaları, bireyleri legal prosedürlerle baskılamayı ve onların DARVO ile ilgili hukuka başvurma motivasyonlarını azaltan davalardır. Cinsel saldırı mağdurlarına yönelik hakaret davaları, daha güçlü SLAPP karşıtı yasalara sahip bazı yargı bölgelerinde SLAPP kapsamında kabul edilebilmekte ve bu tür davaların reddedilmesine yol açabilmektedir ki, son yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde New York ve Tennessee gibi eyaletler, SLAPP karşıtı yasalarını güçlendirmişlerdir (Jankowski & Hogle, 2022). Hem mevcut SLAPP karşıtı yasaların korunması ve genişletilmesi hem de bu yasaların bulunmadığı bölgelerde iftira ve karalama karşıtı hukuki sürecin uygulanması, bazı cinsel saldırı mağdurlarına, istismarcılarından gelecek yasal işlemlere (örneğin DARVO ve hakaret davaları) karşı daha fazla koruma sağlayabilir. SLAPP karşıtı yasaların ötesinde, diğer kanunlar, istismarcıların kurbanlarına daha fazla zarar vermeleri adına hukuki sistemi istismar etmelerini engellemeye yardımcı olabilir. Cinsel saldırı mağdurlarına karşı açılan karalama davaları kontrol altına alınana kadar, mağdurlarla çalışan klinisyenler ve araştırmacılar bu davaların hem tüm dünyada önemli ölçüde arttığının hem de hukuki sürecin DARVO ile olan ilişkisinin farkında olmalıdır. Çünkü cinsel saldırı bildiren veya ifşa eden birçok kişi, dava edilme riskiyle karşı karşıya olabilir (Harsey & Freyd, 2022). Dissoanalitik ekole göre DARVO'nun disfonksiyonel ilişki dinamikleri ekseninde *"istismarcıya bağlanma*" ve *"istismarcı ile özdeşim kurma"* süreçleri ile yakın fonksiyon geçişleri bulunmaktadır (Öztürk, 2022a, 2022b; Ross & Halpern, 2009). Cinsel saldırı faillerinin bir iftira davası açarak kendilerini korkuttuklarını dile getiren mağdurlar, DARVO hakkında mutlaka eğitimler almalıdır ki bu eğitimlerde, DARVO'nun aslında mağdurun korkutulması ve suçu bildirmemesine yönelik bir strateji olduğu mutlaka vurgulanmalıdır. Sonuç olarak, istismarcıları tarafından kendilerine dava açılacağına yönelik tehdit alan kişilerin -cinsel saldırı mağdurlarının- hukuki yardım alabilmeleri kolaylaştırılmalıdır. Cinsel saldırı mağdurlarının haklarının korunması adaletin en esas görevidir. Cinsel saldırıya maruz kalmış kişilerin, istismarı bildirmekten çekinmelerinin önlenmesi ve onların desteklenmesi öncül bir öneme sahiptir. Eğer DARVO, mahkemelerin dışında tutulabilirse kurbanlar ya da mağdurlar ancak ve ancak gerçekleri özgürce konuşabileceklerdir! (Freyd, 1997; Harsey & Freyd, 2022).

## KAYNAKLAR

Dugan, J. (2022). Defamation lawsuits: Another tactic to silence survivors. *Ms. Magazine*. https://msmagazine.com/2022/01/18/defamation-lawsuit-sexual-assault-rape-me-too/

Freyd, J. J. (1997). Violations of power, adaptive blindness and betrayal trauma theory. *Feminism & Psychology*, *7*(1), 22–32.

Harsey, S., & Freyd, J. J. (2020). Deny, Attack, and Reverse Victim and Offender (DARVO): What is the influence on perceived perpetrator and victim credibility? *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma*, *29*(8), 897–916.

Harsey, S. J., & Freyd, J. J. (2022). Defamation and DARVO. *Journal of Trauma & Dissociation*, *23*(5), 481-489.

Harsey, S., Zurbriggen, E. L., & Freyd, J. J. (2017). Perpetrator responses to victim confronta- tion: DARVO and victim self-blame. *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma*, *26*(6), 644–663.

Khan, I. (2021). *A/76/258: Gender justice and freedom of expression - report of special Rapporteur on the promotion and protection of freedom of opinion and expression*. United Nations. https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a76258-gender-justice- and-freedom-expression-report-special-rapporteur

Nesbitt, S., & Carson, S. (2021). *The cost of reporting: Perpetrator retaliation, institutional betrayal, and student survivor pushout*. Posted on website: Know Your Title IX. Retrieved July 28, 2022, from https://www.knowyourix.org/thecostofreporting/

Öztürk, E. (2022a). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: Denial trauma and mass dissociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. *Medicine Science, 11*(2), 1359-1385.

Öztürk, E. (2022b). Dissoanaliz ve psikotoplumsal bilinç alyansı kuramı: İnkar travması ve dissosiyatif yansıtımlı kimlik geçişi. Öztürk E, editör. *Psikotravmatoloji.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-40.

Ross, C. A., & Halpern, N. (2009). Trauma model therapy. *A treatment approach for trauma, dissociation, and complex comorbidity. Richardson, TX: Manitou Communications*.

# CAUSAL-COMPARATIVE STUDY OF FOUR DARK PERSONALITY TRAITS, AGGRESSIVENESS AND IMPULSIVITY IN WOMEN ATHLETES OF COLLISION SPORTS AND NON-ATHLETES

**S. ALIZADEH ARABLOU BISHEH**

University Lecture , PhD General Psychology,Islamic Azad University of Ardabil Branch, Ardabil, Iran.

S.alizadeh@iauardabil.ac.ir

**A . IMANZAD TAPPEH**

M.A, Clinical Psychology,Urmia University of medical science, urmia, Iran.

a.imanzadeh70@gmail.com

**S. DADRAS**

PhD student, PDR, Van Yüzüncü Yıl University, Institute of Educational Sciences.

servedadrass@gmail.com

**N. PARVIN**

PhD, Educational Psychology, Islamic Azad University Ardabil Branch, Ardabil, Iran.

Nasibehh.parvin@gmail.com

**Abstract**

The purpose of this research was to compare the four dark traits of personality, impulsivity and aggression between women athletes in collision sports and non-athletes. **Research method**: The statistical population was all sportsmen of Urmia city who were active professionally and semi-professionally in the year 2022-2023. The intended samples in this research were 200 people, including 2 groups of 100 athletes of collision sports (Kickboxing and Muay Thai, members of the national sports federation and the national team) and non-athletes women, who were selected with available sampling and compared. The tools of the research, the Dirty Dozen Scale, Short Sadistic Impulse Scale, Barrat Impulsivity Scale (BIS) and Aggression Scale (Bass & Perry, 1992), were completed by the participants. Multivariate analysis of variance method was used for statistical analysis of data. **Findings**: The analysis of the variance of several variables shows that there is a significant difference in aggression and impulsivity scores between women athletes in collision disciplines and non-athletes. Non-athlete women have a higher score in aggression and collision sportswomen have a higher score in impulsivity. There is no significant difference between the two groups in terms of four dark attributes. **Results**: This research shows that to work in collision sports, a high level of impulsivity is necessary as a predictor of success in the sport, and it does not indicate dark personality traits in the athlete. It also indicates that participating in sports activities is a suitable solution to reduce the level of aggression among people and there is no difference in the type of sport to moderate aggression.

**Keywords:** Dark Personality Traits, Aggressiveness, Impulsivity, Women Athletes of Collision Sports

## Introduction

Today, sports psychologists are interested in how psychological factors affect people's performance. It is clear that psychological and personality factors play an essential role in the performance of athletes. Concerns about sports are changing for people in society, especially women. On the other hand, research shows that sports environments can also challenge the traditional conceptualization of femininity (Parratt, 2016). The presence of women and women's participation in confrontational, competitive and exciting disciplines are in conflict with gender roles and society's expectations from a traditional point of view, and the importance

of personality traits and characteristics as predictors of people's performance, especially the performance of athletes, has been the focus of researchers. Atkinson and colleagues (2000) introduced personality as a type of specific and distinct patterns of thinking and emotion that determine the personal style, and interaction with the physical and social environment of each person. Rogers also introduced personality as a permanent organized self that is the center of all the existential experiences of people (Grossi Farshi, 2008).

Drawing and placing the border between healthy and unhealthy personalities has always been a difficult matter and has been discussed by various theorists. Dark personality traits, which are in the normal and healthy range, have been one of the controversial classifications in recent years. Although there is evidence that these traits have positive consequences such as popularity and social prestige for people, but in general, dark traits are known as immoral and psychopathic behaviors. Due to their similarities to each other, these traits were first studied in triplicate by Paulhouse and Williams (2002).

These traits included: Machiavellianism, narcissism and belligerence, but later another trait called sadism was added to the four dark personality traits (Paulhus & Williams, 2002). Machiavellianism can be seen as a personality trait that evokes deception by using deceptive techniques in interpersonal relationships, a pessimistic attitude towards human existence and disregard for social norms (Christie & Geis, 1970). Machiavellian individuals show unethical, cold, fault-finding and sometimes realistic and exploitative behavior and their reason is money, power and fame, they think of their interests and lack internal motivation (Rauthmann, J. F., 2012). Narcissism as the second attribute of the three personality traits is associated with self-confidence and disrespect for others, and it is related to extroversion and self-reliance (Ashton, et. al., 2015). Narcissistic people diminish the value of others by making themselves look big. These people may abuse others to satisfy their personal desires, and they are always oscillating between extreme idealism and despising the other party (Rosenhan, & Seligman, 2002). The effort of narcissistic people to maintain an unrealistically high level of self-esteem can be seen in their behavior and words (Sakellaropoulo & Baldwin, 2007). The indifference and coldness of these people towards others are due to the use of ineffective interpersonal strategies (Vazire & Funder, 2006). These people do not want to establish intimate relationships and if they enter into a relationship, they quickly end the relationship (Spencer et al., 2007).

Psychopath is a type of personality structure in the dark traits of the personality, which has been considered with the lack of compatibility with the moral model and the lack of guilt or anxiety towards individual behavior (Hare, 1985). Psychopathic people are identified with characteristics such as refusing to accept responsibility and refusing to pay attention to the consequences of their impulses, lack of empathy, deception and psychopathic behaviors and engaging in destructive behaviors such as alcohol abuse, violence, delinquency and violation (Paulhus & Williams, 2002; Neumann & Hare, 2008). The interpersonal relationships of these people are apparently warm and intimate, but behind the curtain of these seemingly deceptive behaviors, immoral thoughts and behaviors and lying are located (Salekin, et al., 2006). Sadism as a combination of interpersonal characteristics is a different cognition and behavior mode that is associated with a feeling of satisfaction in causing physical or emotional pain in people and controlling, punishing and humiliating others (van Geel et al., 2017). Some studies showed that sadism is one of the other dark personality traits and it is especially associated with psychopathy, having common characteristics such as a lack of empathy and readiness for emotional conflict (Paulhouse and Dotan, 2016). They predict undirected aggression, and sadism is also associated with criminal behavior.

One of the communities in which the personality traits of people have been studied is athletes. The study of the personality traits of athletes by Allen, Grace and Jones (2013) showed that team sport athletes have higher scores in the extroversion index than the general population and individual sport athletes. Also, female athletes showed a higher score in the personality trait of neuroticism compared to men. In addition to dark personality traits, with the prevalence of the problem of aggression and its progress among today's societies and especially among young societies in the last few decades, research and efforts have also increased around this issue to find suitable and socially friendly solutions to moderate this obvious social problem. Exercising releases tension and vigor, which can be a factor in reducing behavioral disorders, including aggression. Another debate about sports and aggression is whether the type of sports that people play is effective in reducing or increasing the level of aggression. That is, is there a difference in the level of aggression of people who engage in collision sports or people who engage in non-collision sports or not?

In collision sports, physical contact and head-to-head collisions are undeniable and are considered a part of these sports, but in non-collision sports, there is no place for physical contact and head-to-head collisions, and usually, the physical contact of players in these sports is considered a foul. (Russell, 2008). Bagherzadeh (1995) in his study did not observe a significant difference in the level of aggression between martial and non-combat athletes. According to the results of a study, athletes have lower levels of aggression compared to non-athletes (Morgan & Costill, 2007). In another study, researchers concluded that athletes of Olympic disciplines (Taekwondo, Judo, Boxing) are less aggressive than athletes of non-Olympic disciplines (Karate, Kickboxing, Wushu) and also, in general, non-athletes are less aggressive than athletes. Martial arts are more aggressive (Boostani et al., 2012). In another study, it was shown that athletes are less aggressive than non-athletes, but no difference was seen between men and women. Also, the highest level of aggression belonged to non-athletic men and the lowest level to female athletes (Rahimizadeh et al., 2011). In addition to examining the personality traits and characteristics of athletes in collision and non-collision sports, the needs of some tasks in sports environments require the athlete to make quick decisions to react and meet these needs; The process which is called impulsivity in sports (Filho et al., 2005). Psychological perspective includes three categories in the definition of impulsive behavior; Decreasing sensitivity to the negative consequences of behavior, disregarding the consequences of behavior and quick reaction before fully evaluating the information and examining this structure based on the concepts of punishment (shutdown), reward selection and response inhibition (attention) (Swann et al., 2007). On the other hand, a social point of view considers impulsivity as a learned behavior that a child learns through family and environment (social learning theory). Muller, Barratt, Deguerteau et al. (2000) by presenting a bio-psychosocial approach define impulsivity as having a previous talent to make quick and unplanned reactions to internal and external stimuli without considering the negative consequences of these behaviors for oneself and others.

Barratt (1994) has distinguished three dimensions of impulsivity as follows: impulsivity, motor impulsivity and cognitive impulsivity. Impulsive behaviors are central symptoms in several psychiatric disorders. At the same time, the role of impulsivity among healthy people in performing various activities has also been investigated (Stanford et al. al., 2009), for example, motor behavior researchers have focused on dimensions of impulsivity in relation to participating in certain types of tasks (Svebak & Kerr, 1989) such that, in performing movements that require open motor skills, impulsivity is considered an important factor (Enticott et al., 2006). In open tasks, due to continuous changes in the environment (such as a sudden change in the task situation), the performer is forced to inhibit pre-planned responses

and predict and coordinate between different parts of the body based on dynamic and current sensory information. These processes are different from closed movement skills (Lemke et al., 1994). The emergence of such conditions in the field of sports, considering the differences in sports disciplines regarding direct conflict or non-contact (collision sports versus non-collision sports) athletes to get points and overcome the opponent, and likewise, the predictability or unpredictability of the execution of the skill by the opponent during the competition is not far from expected, because the athletes are in different conditions when performing different skills in terms of the needs of the task.

There has been no previous study that considers the requirements and needs of different sports disciplines from the athlete and how the differences between sports disciplines are explained in terms of the characteristics of the four dark traits of personality, impulsivity and aggression in the collision and non-collision disciplines in women athletes. Considering the increase in desire for collision sports among female athletes and the suffering of serious and sometimes irreversible physical injuries during training and competitions, the causes of their tendency to these sports disciplines need to be investigated and analyzed. Therefore, in this research, the four traits of dark personality, impulsivity and aggression in female athletes of collision sports, non-collision and non-athletes were investigated with each other.

**General hypotheses**

1. There is a significant difference between the four dark traits of personality in female athletes and non-athletes.

2. There is a significant difference between the impulsivity factor in women athletes of collision disciplines and non-athletes.

3. There is a significant difference between the factor of aggression in female athletes of collision disciplines and non-athletes.

**Sub-hypotheses**

1. There is a significant difference between the trait of narcissism in female athletes and non-athletes.

2. There is a significant difference between the trait of Machiavellianism in women athletes of collision disciplines and non-athletes.

3. There is a significant difference between the psychopath trait in female athletes and non-athletes.

4. There is a significant difference between the trait of sadism in female athletes of collision disciplines and non-athletes.

5. There is a significant difference between the factor of aggression in female athletes of collision disciplines and non-athletes.

6. There is a significant difference between the impulsivity factor in women athletes of collision disciplines and non-athletes.

**Research Method**

The design of this research is comparative causal research in terms of design type and quantitative research in terms of the data collection method. The statistical population of this research was all the athletes of collision and non-collision sports in the city of Urmia who were working professionally between 2022-2023. The statistical sample consisted of 200 people. The first group consisted of 100 athletes from Muay Thai and Kickboxing disciplines (which during the performance of the exercise have collisions between each other or objects) by non-random method and available sampling. The other 100 were randomly selected as a non-athlete group according to the entry and exit criteria below. Entry criteria were as follows: athletes in the age group of 14-25, having more than 5 years of experience in a sports team and experience in provincial and national competitions. Exclusion criteria were as follows: Athletes are engaged in more than one sport at the same time and more than five percent of the questions in the questionnaire are unanswered.

**Dirty Dozen Questionnaire**: This tool was created by Gension and Wester to prepare a short version for measuring dark personality traits, which has 12 items that are graded on a 7-point scale. In this scale, each of the three dark personality traits is measured by 4 items. The retest coefficient for the whole scale, as well as the subscales, has been obtained by the main creators in a range of 0.76 to 0.87 (cited by Yousefi and Piri, 2015).

**Short Sadistic Impulse Scale**: This questionnaire was created by O'Meara, Davis and Hammond (2011) to measure everyday and non-sexual sadism. It has 10 items that the answers of the subjects are classified in a multi-level Likert scale. This scale measures a person's tendency to feel pleasure in harming others. The internal consistency coefficient of this scale has been investigated in various studies, which was in the range of 0.68 to 0.87. In the research, the Persian version of the Short Sadistic Impulse Scale was used. The internal consistency coefficient for the scale was 0.88 by calculating Cronbach's alpha and 0.83 by halving (quoted by Yousefi Imanzadeh, 2017).

**Barratt Impulsivity Scale**: It is a 31-item test that measures people's ways of thinking and acting in terms of three subscales including unplannedness, motor impulsivity and cognitive impulsivity (Barratt, 1994). From the total score of the three subscales of the test, the total score of the person is calculated, which determines the overall level of impulsivity. The psychometric properties of the scale were investigated in a sample consisting of 744 males from the general population (380 females and 364 males) and 216 patients with anxiety and mood disorders (123 females and 93 males). Cronbach's alpha coefficients for the subscales of non-planning, motor impulsivity, cognitive impulsivity and total impulsivity score are 0.87, 0.90, 0.79 and 0.91 respectively for the general population and 0.81, 0.83, 0.75 and 0.88 was calculated for the patient sample, which is a sign of good internal consistency of the scale. Correlation coefficients between the scores of 10 people from the general research population in Donovet with an interval of two to four weeks for the subscales of non-planning, motor impulsivity, cognitive impulsivity and total impulsivity score respectively $r=0.73$, $r=0.78$, $r=0.80$. $r=0.83$ was calculated and they were equivalent at $p<0.01$ level. The construct validity, convergent and diagnostic (differential) validity of the Barratt impulsivity scale was calculated by simultaneous implementation of the Beck depression scale, Beck anxiety scale, list of positive and negative emotions and mental health scale for subjects of two groups. The results of exploratory factor analysis also confirmed three factors for Barratt Impulsivity Scale (Bashart et al., 2012).

**Buss and Perry Aggression Questionnaire**: It contains 29 questions that measure the four factors of physical aggression (9 questions), verbal aggression (5 questions), anger (7 questions) and hostility (8 questions). In this questionnaire, the options are arranged in ways that determine the person's position in each question on a Likert scale of 1 (completely disagree) to 5 (completely agree). The results of the reliability analysis have shown that this questionnaire has a high internal consistency (0.89). Also, the correlation of the subscales of this questionnaire with each other and with the whole scale varies between 0.25 and 0.45 shows the appropriate validity of this tool (Buss & Perry, 1992). Regarding the psychometric characteristics of this questionnaire among teenagers and young people in Iran, it indicates the appropriate validity and reliability of this questionnaire for use inside the country. As the analysis of the factors has shown, the special value for each of these four factors of physical aggression, verbal aggression, anger and hostility has been extracted as 2.5, 1.96, 1.48, and 7.85, respectively (Mohammadi, 2006).

### Data implementation and analysis method

Considering that the sampling method was available, to collect the data, coordination was first made with the Muay Thai and Kickboxing Martial Sports Board. On the other hand, these two fields are only collision sports in the real sense, and the athletes of these fields suffer significant blows and injuries during training and competitions. For non-collision sports, coordination was made with the Provincial Volleyball Board, and the rest of the participants for the non-collision group were bodybuilding, badminton, cycling and skating. To prevent non-response to all the items and disambiguate the way to implement and answer the questions and to ensure that the questionnaire will remain confidential, with the cooperation of the relevant bodies, in the presence of the researcher; collision, non-collision and non-athlete athletes completed all four questionnaires in two sessions in groups of 50 and all questionnaires were collected on the same day.

## Findings

The data related to the results of the 4 dark personality traits, aggressiveness and impulsivity with descriptive indicators of mean and standard deviation by groups are reported in Table 1.

**Table 1. Descriptive indices and Kolmogorov Smirnov test results of research variables in two groups**

| Variable | Group | K–S | | SD | M |
|---|---|---|---|---|---|
| | | sig | Stats | | |
| Narcissism | Collision | 0/078 | 0/118 | 3/78 | 19/00 |
| | Non-Athletes | 0/200 | 0/105 | 4/60 | 18/10 |
| Machiavellianism | Collision | 0/059 | 0/120 | 2/57 | 13/14 |
| | Non-Athletes | 0/080 | 0/108 | 2/69 | 12/94 |
| Psychopathy | Collision | 0/078 | 0/118 | 2/94 | 12/66 |
| | Non-Athletes | 0/174 | 0/111 | 3/81 | 13/06 |
| Sadism | Collision | 0/078 | 0/118 | 2/73 | 21/36 |
| | Non-Athletes | 0/200 | 0/105 | 3/41 | 22/22 |
| Aggressiveness | Collision | 0/137 | 0/110 | 11/41 | 71/68 |
| | Non-Athletes | 0/080 | 0/108 | 11/34 | 76/40 |
| Impulsivity | Collision | 0/188 | 0/109 | 8/02 | 58/48 |
| | Non-Athletes | 0/179 | 0/107 | 8/39 | 54/66 |

To analyze the data according to the number of dependent variables and to avoid inflation of statistical power, a multivariate analysis of variance was used instead of an independent t-test. Therefore, the underlying assumptions of this test were examined first. The Kalmogorov-Smirnoff test was used to check the normality of the distribution of scores. The results showed that the assumption of normality of data distribution was not rejected (P>0.01). Also, due to the non-significance of Mbox test (P>0.05, F=0.741) and Levin's test for narcissism (P>0.05, F=1.615), Machiavellianism (F=0.345, P>0.05), psychopathy (P > 0.05, F = 2.991), sadism (P > 0.05, F = 2.937), aggression (P > 0.05, F = 0.012) and impulsivity (F > 0.05, 0.196 =). The necessary conditions for the implementation of the multivariate analysis of variance test are established. Table 2 shows the results of the multivariate analysis of variance.

**Table 2. The results of the multivariate analysis of variance related to the variables in the research groups**

| Test | P | df2 | df1 | F | Stats |
|---|---|---|---|---|---|
| Wilks' lambda | 0/001 | 93 | 6 | 13/349 | 0/537 |

According to Table 2, the F statistic of multivariate analysis of variance is significant (P<0.001). Therefore, it can be said that there is a significant difference between the groups in the 4 dark traits of personality, aggressiveness and impulsivity. To check which of the variables of the groups differ from each other, Table 3 summarizes the results of univariate analysis of variance in the text of MANOVA.

**Table 3. Summary of the results of analysis of variance in the text of MANOVA on the scores of the variables**

| **Variable** | **P** | **F** | **MS** | **df** | **SS** |
|---|---|---|---|---|---|
| Narcissism | 0/289 | 1/139 | 20/250 | 1 | 20/250 |
| Machiavellianism | 0/705 | 0/144 | 1/000 | 1 | 1/000 |
| Psychopathy | 0/599 | 0/344 | 4/000 | 1 | 4/000 |
| Sadism | 0/168 | 1/932 | 18/490 | 1 | 18/490 |
| Aggressiveness | 0/041 | 4/301 | 556/960 | 1 | 556/960 |
| Impulsivity | 0/022 | 5/409 | 364/810 | 1 | 364/810 |

According to Table 3, the F statistic for narcissism (1.139), Machiavellianism (0.144), psychopathy (0.344) and sadism (1.932) is not significant. This finding shows that between the groups, there is no significant difference in the 4 dark personality traits (P>0.01). Also, the F statistic for aggression (4.301) and impulsivity (5.409) is significant (P<0.01). This finding indicates that there is a difference between research groups in these components; Based on this result and according to the average scores of the groups in Table 1, non-athlete women scored higher in the aggression variable compared to the athlete women in collision sports. Also, female athletes in collision sports scored higher in the variable of impulsivity compared to non-athletic women.

## Conclusion

The results of the multivariate analysis of the variance test showed that the average of four dark personality traits was not significant for women athletes in collision disciplines and non-athletes. The researcher did not find any research that has so far investigated the four dark traits in women athletes of collision disciplines and non-athletes. The results of this research are indirectly aligned with the results of Mozafari et al.'s research (2016) which examined the dark triad traits of personality in male collision and non-collision athletes and non-athletes that the Machiavellian trait was high in non-collision sports compared to collision sports and non-athletes. In the research of Vogan et al. (2019), who examined the dark triad traits of personality in beginner, semi-professional and professional female and male athletes, the dark triad traits had a high score in male athletes, on the other hand, in individual sports and professional scores of all three dark traits were higher compared to semi-professional and beginner athletes and group sports. In explaining this result, it can be said that in professional athletes in individual sports (Karate, Taekwondo, Tennis, Boxing, Badminton) the physical fitness and skill of the individual are evaluated individually by the coaches, the doctor and the spectators, so for the athlete being a winner and not losing to the opponent has a different meaning (Vogan et al., 2019). The last case is not in line with the findings of the present study, because in this research, the athletes of non-collision sports, who were all in group disciplines (volleyball and basketball), had a higher score in the trait of Machiavellianism.

The results of the research showed that there is a significant difference between the two groups of female athletes in collision disciplines and non-athletes in the factor of impulsivity. The level of impulsivity was higher in women athletes than non-athletes. At the same time, these findings can indicate the orientations of two groups of athletes in choosing sports fields in terms of impulsivity personality traits, capabilities and talents appropriate to sports fields (collision and non-collision), the positive effect of impulsivity on sports performance and success in sports fields, an approach consistent with the research of Lijfat et al. (2004), Enticott, Aghlaf and Brachlo (2006) and Lage et al. (2012). Sports in competitive environments require the speed of the athlete's action. The fast pace of sports behavior and performance of athletes who have high impulsivity (Lemke et al., 2005) and their tendency to inhibit less and slower sports movements (Lijffijt et al., 2004) can be considered as two influencing factors on sports performance and success in collision sports. This explanation of the adaptive effect of functional impulsivity on the control of manual movements has been confirmed in the study of Loge et al. (2012). Sports success and speed of action, as adaptive effects of impulsivity, belong to motor and cognitive impulsivity, and not the unplanned feature of impulsivity. The impulsivity characteristics of athletes participating in collision sports are more and more efficient compared to athletes participating in non-collision sports. Therefore, impulsiveness in collision athletes is one of the explanations for sports success compared to non-collision athletes.

According to the results of this research, female non-athletes were significantly more aggressive than female athletes of collision sports, and there is no significant difference in aggression between athletes of individual collision and non-collision sports. The result of the present research is consistent with the results of the research conducted by Morgan and Casteel (2007), Bostani et al. (2012), Rahimizadeh (2011), Lotfian et al (2012) and Masoudniya (2007). Also, the result of the present research is aligned with the results of the research conducted by Lemix (2002), Tibam et al. (2012), Bagherzadeh (1995), Shabani Bahar (2006) in that there is a significant difference in aggression between athletes of different sports fields (individual collision and non-collision). In examining the reason why athletes are less aggressive than non-athletes, several major and important reasons such as the high level of communication skills of

athletes, better cognitive and executive performance (Sestir & Bartholow, 2007) and the effect of hormones released as a result of exercise (Vaez Mousavi, Musaibi, 2013 and Shujaei, 2015) and emotional refinement (Abolmaali and Musazadeh, 2015) and other topics have been discussed.

Here, we will discuss several major and important reasons why athletes are less aggressive than non-athletes. Participating in sports and sports activities is an opportunity to get to know, adapt and communicate with different people who can be teammates, coaches, fans, referees, opponents or other people related to the field and environment. As soon as a person enters a sports field and a sports team, he must also follow a set of rules and norms of that sports field or sports group he joins. The same characteristics of sports make an athlete show less aggressive behavior compared to a non-athlete when faced with the same issues (Shojaei, 2015). According to the cognitive-executive function theory, aggression can occur due to weak cognitive function and weak information processing at the levels of the prefrontal cortex or other brain areas. This view considers aggression to be related to low levels of cognitive-executive function (EFC) and psycho-neurological deficits. Any deficiency in this area is associated with high levels of impulsivity and uninhibited behaviors, and as we know, high levels of impulsivity are related to aggression (Sestir & Bartholow, 2007). Various pieces of research indicate the improvement of cognitive performance and better information processing as a result of engaging in sports and sports activities. These studies have shown that engaging in sports improves memory, mental and cognitive performance, as well as improving attention (Abulfazl, 2013). Thus, it can be said that one of the reasons for the lower aggression of athletes compared to non-athletes is the better performance of the cognitive and mental system which causes them to have a better cognitive and mental performance in dealing with different events, situations and people and to behave less abnormally.

According to the present results and referring to the fact that a similar design of the current research has not been done so far and taking into account the fact that the four dark traits of the personality are the precursors of the five-factor neo traits, it overlaps with the other three traits except for the trait of sadism (Yousfi and ImanZadeh, 2017). On the other hand, according to the results that are aligned and not aligned with the findings of the current research, it can be suggested that to clarify and disambiguate the obtained results, psychological evaluations should be performed based on theoretical and experimental documentation at the same time, because contrary to public opinion regarding violence or aggression in collision sports such as kickboxing and Muay Thai, in this research female combat sports athletes had lower scores in the four dark personality traits and higher average scores in the conscientious personality factor. However, considering the significance of the personality factor of neuroticism in women athletes and taking into account the subscales of this factor, it is suggested that future researchers investigate more closely the predictive factors of neuroticism in these athletes, the level of family economic income, parents' education, explanatory styles, examine mental health and optimism and positive psychology. Regarding the investigation of the level of aggression and impulsivity in this research, female athletes were considered in Muay Thai and kickboxing disciplines, so one should be careful in generalizing the results to other disciplines and male athletes.

## REFERENCES

Abol-Maali, Kh., MusaZadeh, Z. (2010). Aggression, Tehran: *Arjmand Publications*, p. 11.

Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M. (2013).Personality in sport: A omprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *6*(1), 184-208.

Ashton,C .Southar, D ¸Amy , E., Noser¸ Noah, C ¸Pollock¸ Sterett H, ercer., Hill ,Z. (2015).The interpersonal nature of dark personality feotures.*Journal of social and clinical Psychology*, vol.34 ¸No.7, PP .555-586.

Barratt, E. S. (1994). Impulsivity: Integrating cognitive, behavioral, biological, and environmental data (Eds.) The impulsive client: Theory, research and treatment.washington DC: *American Psychological Association*; 4: 39-45.

Basharat, M. (2007).Comparison of the personality characteristics of athletes in individual and group sports, *the second congress of applied psychology in championship sports*,p:7.

Besharat, M. A., & Ghiabi, B. (2012).Anger and Aggression in Contact and Non-Contact Sports. *Comprehensive Psychology*, 1(9).

Boostani, M. H., Boostani, M. A.,Javanmardi, R., Tabesh, M. (2012).Investigation and Comparison of Aggression in Olympic and Non-Olympic Athletes of Sport Fields. *Journal of American Science*, 8(10).

Buss, A.H., Perry, M.(1992).The aggression questionnaire, *Journal of Personality and Social Psychology*,63(3): 452-45

Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., & Séjourné, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, *47*(7), 734-739.

Christie, R., & Geis, F. L. (1970). Studies in Machiavellianism. New York: *Academic Press.*

Delavar, R. (2005). Investigating the relationship between personality traits and the level of depression of athletic and non-athletic male students of Sistan Baluchistan University, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, Volume 3, pp. 33-40

Enticott P G, Ogloff R P, Bradshaw, J.(2006). Associations between laboratory measures of executive inhibitory control and self-reported impulsivity. *Personality and Individual Differences* ;41: 285-94.

Filho, M. G. B., Ribeiro, L. C. S., &García, F. G. (2005). Comparison of Personality Characteristics Between High-Level Brazilian Athletes and Non-Athletes. *RavBras Med Esporte*. 11(2).

Fitzsimons G, Bargh J.(2004) Handbook of self-regulation: *Research, theory, and applications. New York: Guilford Press*: 46: 87-94.

Gould, D., Udry, E.(1994).. Psychological skills for enhancing performance: Arousal regulation strategies. *Medicine & Science in Sports & Exercise*; 26: 478-85.

Grossi Farshi, M.T.(2008). New approaches in personality evaluation, *Jamaeh Pazhoh Publications*.

Hare, R. D. (1985). Comparison of procedures for the assessment of psychopathy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 7–16.

Harris, P. W., Pepper, C.M., & Maack.D.J. (2008). the relationship between maladaptive perfectionism and depressive symptoms: The mediating role of rumination. *Personality and Individual Differences*, 44 (1): 150–160.

Jafaranjad,Parveen,Shokri,Omid,Moradi,Alireza, Waliullah, Farzad (2004).Examining the relationship between the big five personality factors, coping styles and mental health in undergraduate students, *Journal of Psychology and Educational Sciences of the University, Tehran*, No. 70 , pp: 51-74.

Jakobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, *40*(2), 331-339.

Kajtna T., Tusak M., Baric R., & Burnik, S. (2004). Personality in high – risk sports athletes. *Kinesiology*, (36)1: 24-34.

Khosravi, Shirin, Haqat, Seyyed Abbas (2016). Comparison of personality traits and types between collision and non-collision sports athletes, *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, year 18, issue y, pp. 21-24.

Lage G, Malloy D L, Neves F S, Moraes P H, Corrêa H.(2012). A kinematic analysis of the association between impulsivity and manual aiming. *Human Movement Science*; 8: 95-100.

Leith, L. M. (2010). Foundations of exercise and mental health. Morgatown,WV: *Fitness Information Technology*.

Lemieux, P., McKelvie, S. J., & Stout, D. (2002). Self-Reported Hostile Aggression in Contact Athletes, no Contact Athletes and Non-Athletes. Athletic Insight, *TheOnline Journal of Sport Psychology*,4(3).

Lemke M, Fischer C, Wendorff T, Fritzer G, Rupp Z, Tetzlaff S. (2005). Modulation of involuntary and voluntary behavior following emotional stimuli in healthy subjects. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*; 29: 69-76.

Lijffijt, M., Bekker, E., Quik, E H., Bakker, J., Kenemans, J L., Verbaten, M N.(2004). Differences between low and high trait im-pulsivity are not associated with differences in inhibitory motor control. *Journal of Attention Disorders*; 8: 25-32.

Massoudnia, I. (2005). The effect of aggression on participation in combat sports, *Olympic Quarterly*, year 15, number 3, pp. 55-64.

McKelvie, j. s. (2003). Extraversion and neuroticism in contact athletes no contact athletes and non-athletes. *Journal of sport psychology*, 5: 27-37.

Moeller, F G., Barratt, E S., Dougherty, D M., Schmitz, J M., Swann, A C.(2000) Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry*: 158: 1783-93.

Mohammadi, N.(2006). A preliminary study of the psychometric indices of Bass and Perry aggression questionnaire, *Journal of Humanities and Social Sciences of Shiraz University*, Volume 25, Number 4, pp. 14-135

Morgan, W. P., & Costill, D. L. (2007).Selected psychological characteristics and health behaviors of aging marathon runners: a longitudinal study.*International Journal of Sports Medicine*,17(04): 305-312

Neumann, C. S., & Hare, R. D. (2008). Psychopathic traits in a large community sample: links to violence, alcohol use, and intelligence. *Journal of consulting and clinical psychology*: *76*(5), 893.

O'Meara A, Davies J, Hammond S(2011). The psychometric proper - ties andutility of the Short Sadistic Impulse Scale (SSIS). *Psycho - logical Assessment*; 23(2):523–31.

Parratt, C. M. (2016). Refuge: The female tradition, gender, class, sex and sport in northern England, 1960s–1970s. In The Female Tradition in Physical Education (pp. 141-152). *Routledge.*

Paulhus, D.L.,& Williams, K.M.(2002).The Dark Triad of personality : Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy . *Journal of Research in Personality* .(36),556-563.

Paulhus, D.L. (2014). Toward a Taxonomy of Dark Personalities.*Current Directions in Psychological Science*, (23)6, 421-426.

Rahimi, M., TabChi, F., Ali Bakshi, I., Kalali, N., Nazari, Sh. (2010). Sports injuries of karatekas in international competitions, *Journal of Military Medicine*, Volume 13, Number 4, pp. 240-235

Rahimizadeh, M., Arabnarmi, B.,Mizany, M., & Shahbazi, M. (2011).Determining the Difference of Aggression in Male & Female, Athlete and Non-Athlete Students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30:2264-2267.

Rauthmann, J. F. (2012). Towards multi-faceted Machiavellianism: Content, factorial, and construct validity of a German Machiavellianism scale. *Personality and Individual Differences*: 52, 345–351.

Rauthmann, J. F. (2012). Towards multi-faceted Machiavellianism: Content, factorial, and construct validity of a German Machiavellianism scale. *Personality and Individual Differences*, 52, 345–351.

Reiter, M.D., Liput, T., & Nirmal. R. (2007). Personality preferences of college student athletes. *College student journal*.

Vaughan, R. S. , Madigan, D. J. , Carter, G. L., Nicholls, A. R. (2019). The Dark Triad in Male and Female Athletes and Non-Athletes: Group Differences and Psychometric Properties of the Short Dark Triad (SD3), *PSYCHOL SPORT EXERC*, DOI: 10.1016/j.psychsport

Rosenhan , D.L. & Seligman, M.A.P. (2002). Psychopathology (volume two) translated by Yahya Seyed Mohammadi, *Arasbaran Publication*, p. 151

Russell, G. W. (2008). Aggression in the sports world: A social psychological perspective. *OUP USA.*

Sakellaropoulo. M., Baldwin, M. W. (2007). The hidden sides of self-esteem: Two dimension of implicit self-esteem and the relation to narcissistic reaction. *Journal of Experimental Social Psychology*, (43), 995-1001.

Salekin, R. T., Brannen, D. N., Zalot, A. A., Leistico, A. M., & Neumann, C. S. (2006). Factor Structure of Psychopathy in Youth Testing the Applicability of the New Four-Factor Model. *Criminal Justice and Behavior*, 33(2), 135-157.

Sestir, M. A. & Bartholow, B. D. (2007). Theoretical explanations of aggression and violence. Aggressive Offenders' Cognition. *Theory, Research and Practice*, 179-199.

Shabani Bahar, Gh. (2006). Comparison and examination of the relationship between personality traits and the level of aggression in male athletes of selected sports, *Journal of Research in Sports Sciences*, No. 14, pp. 99-111.

Shayan, A. (2012). The effect of two types of sports activities (endurance and resistance) on attention and neurological development of sedentary students, *Master's thesis, University of Tehran.*

Shekarchizadeh, P., & Karimian. (2010). Personality as predictor of happiness in male athlete and non – athlete students of Isfahan university. *Procardia –social and behavioral sciences*, 251: 843.

Shojaei, S. (2016). The effect of morning exercise on reducing the aggression of mentally retarded children, *Journal of research in the field of exceptional children*, year 6, number 4, pp. 855-868.

Spencer, V. G., Garcia-Simpson, C., & Newland, S. (2007). Narcissism: The Good, the Bad, and the Ugly. *Online Submission*.

Stanford, M. S., Mathias, C. W., Dougherty, D. M., Lake, S. L., Anderson, N., Patton, J. H. (2009). Fifty years of the barratt impulsiveness scale: An update and review. *Personality and Indi-vidual Differences*; 47: 385-95.

Svebak, S., Kerr, J. (1989). The role of impulsivity in preference for sports. *Personality and Individual Differences*;10: 51-8.

Swann, A. C., Moeller, F. G, Steinberg, J. L., Schneider, L., Barratt, E. S. (2007). Manic symptoms and impulsivity during bipolar depressive episodes. *Bipolar Disorders*: 9: 206-12.

Vaez Mousavi, Seyyed Kazem, Mosibi, Fath Elah (2010). Sports Psychology, Tehran, *Semit Publications*.

van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, *106*, 231-235.

Vazire, S., & Funder, D. C. (2006). Impulsivity and the self-defeating behavior of narcissists. *Personality and social psychology review*, *10*(2), 154-165.

Vertonghen, J., & Theeboom, M.(2010). The Social-Psychological Outcomes of Martial Arts Practise Among Youth: A Review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4): 528-537

Ziaee, V. Lotfian, S. Amini, H.Mansournia, M. A. & Memari, A. H.(2012). Anger in Adolescent Boy Athletes: a Comparison among Judo,Karate, Swimming and Non Athletes. *Iranian Journal of Pediatrics,* 22(1): 9-14.

Zuckerman, M. (1994). Behavior expres sions and biosocial bases of sensation seeking. *New York: Cambridge University Press*.

# FEN EĞİTİMİNDE BİYOMİMİKRİ UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL YARATICILIKLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ[6]

**Demet AYDIN**

Öğretmen, Azmimilli Ortaokulu, MEB

demetaydin2007@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8688-3400

**Volkan BİLİR**

Doçent Doktor, Artvin Çoruh Üniversitesi

volkanbilir@artvin.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-8709-6257

## Özet

Doğadan esinlenerek teknolojik ürünlerin oluşturulması bireylerde yaratıcı düşünmenin desteklenmesi ile gerçekleşebilir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı öğrencilerin fen okuryazarı, doğayı ve evreni inceleyen, sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünen, tasarlayan ve içinde bulunduğu yüzyılın problem durumlarına bilimsel çözümler üretebilen bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Doğanın incelenmesi ve karşılaşılan problemlere doğada yaşayan canlıların buldukları akılcı problemleri incelemeyi esas alan biyomimikri biliminin fen bilimleri derslerine entegre edilebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, fen eğitiminde biyomimikri uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Düzce ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda iki farklı şubede öğrenim gören, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 20 deney, 27 kontrol grubunda olmak üzere toplam 47 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönem içerisinde toplanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine biyomimikri uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerine ise programa dayalı öğretim uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen dört etkinlikten ilki sadece deney grubuna uygulanmış, uygulama öncesi biyomimikri bilgilendirme eğitimi yapılmıştır. Diğer üç etkinlik deney grubuna biyoimikri uygulamaları entegre edilerek, kontrol grubuna ise programa dayalı öğretim yöntemleri ile uygulanmıştır. Araştırmada veriler toplanmasında "Bilimsel Yaratıcılık Testi" ön test ve son test olarak uygulanılarak kullanılmıştır. Açık uçlu 7 sorudan oluşan test sorularından elde edilen veriler, içerik analizi ile soruların puanlanması sonucu elde edilen veriler ise bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ön test ve son testten elde edilen verilerin analizinden, fen eğitiminde biyomimikri uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, biyoçeşitlilik, enerji dönüşümleri, insan ve çevre, mühendislik tasarım süreci gibi alanları biyomimikri merceğiyle öğretmek, öğrencilerin doğal dünyayı yeni bir perspektifle birlikte değerlendirmelerini, bilimsel süreç becerilerini, yaşam becerilerini, mühendislik ve tasarım becerilerini geliştirmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, biyomimikri, yaratıcı düşünme

[6] Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü henüz yayınlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir

# INVESTIGATION OF THE EFFECT OF BIOMMICRY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION ON SCIENTIFIC CREATIVITY OF STUDENTS

## Abstract

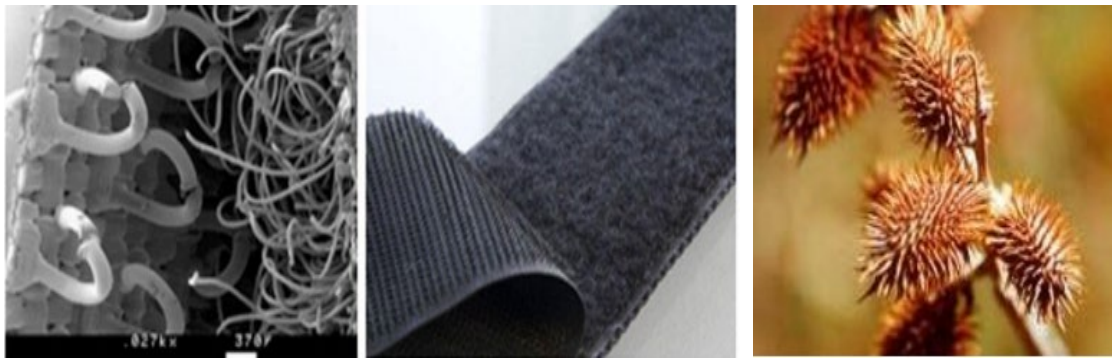
The creation of technological products inspired by nature can be realized by supporting creative thinking in individuals. The Science Curriculum aims to raise students as individuals who are scientifically literate, who examine nature and the universe, question, research, think critically, design and produce scientific solutions to the problem situations of the century they live in. It is thought that the science of biomimicry, which is based on the examination of nature and the problems encountered by examining the rational problems found by living creatures in nature, can be integrated into science courses. The aim of this research is to determine the effect of biomimicry applications in science education on the scientific creativity of secondary school students. In the research, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consists of a total of 47 students, 20 in the experimental group and 27 in the control group, who are studying in two different branches in a state secondary school in the central district of Düzce. The data were collected in the second semester of the 2021-2022 academic year. In the study, biomimicry applications were applied to the experimental group students, and program-based instruction was applied to the control group students. The first of the four activities developed by the researcher by taking expert opinion was applied only to the experimental group, and biomimicry information training was given before the application. The other three activities were applied to the experimental group by integrating biomimicry applications, and to the control group with program-based teaching methods. "Scientific Creativity Test" was used as a pre-test and post-test to collect data in the research. The data obtained from the test questions consisting of 7 open-ended questions, the data obtained as a result of the content analysis and the scoring of the questions were analyzed with the independent sample t-test. As a result of the research, from the analysis of the data obtained from the pre-test and post-test, it was concluded that the use of biomimicry applications in science education has a significant effect on the scientific creativity of the students. Based on this result, it is thought that teaching fields such as biodiversity, energy transformations, human and environment, engineering design process with the lens of biomimicry can enable students to evaluate the natural world with a new perspective, and develop scientific process skills, life skills, engineering and design skills.

**Keywords**: Science education, biomimicry, creative thinking

## GİRİŞ

21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanında hızlı bir yükseliş gerçekleşmiştir. Bu yükseliş dünya üzerinde farklı etkiler yaratmıştır. Özellikle ülkeler bu ilerleyişte ekonomik açıdan büyük bir yarışa girmiştir. Ekonomik olarak güçlü olmanın en büyük değişkeninin ise teknolojide önemli bir yere sahip olan enerji üretimi ve verimli kullanılması olduğu söylenebilir (Eryılmaz, 2015). Doğa milyonlarca yıldır sahip olduğu kaynakları sürdürülebilir yöntemlerle korumaktadır. Doğadaki canlıların geliştirdikleri strateji ve yöntemler insanoğlunu dikkatini çekmiş ve doğanın hayatta kalma ve varlığını sürdürme yöntemlerini taklit etmenin enerjideki verimlilik problemine çözümler sunmuştur. Doğadaki canlıların yapısal/ işlevsel özelliklerinin taklit edilerek günlük yaşamda karşılaşılan problemlere çözümler bulmayı amaçlayan yeni disiplinler arası yaklaşım olarak karşımıza biyomimikri çıkar (Benyus,1997). Biyomimikri yaşamı taklit eden anlamında olup Türkçeye biyotaklit olarak da çevrilmiştir.

Biyomimikri ile ilgili teknolojik, mimari, tekstil ve birçok alanda yapılan araştırma ve ürün bulunmaktadır. Doğadan esinlenilerek üretilen ürünlere verilebilecek en bilinen örnek cırt-cırt banttır. Velcro adı ile 1957 yılında İsviçreli bir mühendis olan Mestral' in patentini aldığı bu üründür. Mestral bu icadını köpeği ile çıktığı bir kır gezisinde kıyafetlerine ve köpeğinin tüylerine yapışan pıtrak otu bitkisinin tohumlarını inceleyerek ve 10 yıl boyunca yaptığı denemelerle bulmuştur. Pıtrak otu meyvelerinde bulunan kanca yapısının taklidi sonucu elde esilen cırt-cırt bant günümüzde birçok alanda kullanılmaktadır (İnan,2019).



**Şekil 4. Velcro (cırt-cırt bant) ve pıtrak otu tohumları**

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini arttırma çabaları yetiştirilen nitelikli bireylere duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Bunun sonunda birçok ülke eğitim politikalarını gözden geçirerek öğretim programlarını yenilemiştir. Ülkemizde de 2018 yılında öğretim programları yenilenmiştir. Yenilenen programlardan biri olan fen bilimleri öğretim programı, ülkemizde yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin tümünün fen okuryazarı, doğayı ve yakın çevresini inceleyen, karşılaştığı problemlere akıcı çözümler üretebilen, yaratıcı ve düşünebilen, mühendislik ve tasarım becerilerine sahip olmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu bilgiler ışığında doğanın karşılaştığı problemlere bulduğu problemleri günlük hayata ve iş hayatında teknolojiye ve üretime katabilecek nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde biyomimikri uygulamalarını fen bilimleri dersinin amaçları ile örtüşmekte olduğundan, biyomimikri uygulamalarının fen bilimleri dersine entegre edilebileceği düşünülmektedir.

Yapılan alanyazını çalışmasında, ülkemizde ve yurt dışında biyomimikri uygulamaları ile ilgili yapılan Yakışan ve Velioğlu (2019), Çoban (2019) , Velioğlu (2020), Yıldırım (2019), Çakır (2019), Kaya (2022), Gökgöz (2022), Sürgü (2022), Soja (2014) ve Kim (2019) çalışmalar yaptığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmaların genel sonuçlarında öğrenci ve öğretmen adaylarının biyomimikri uygulamaları ile doğadan esinlenerek oluşturdukları model ve çizimlerin bireylerde inovatif (yenilikçi) düşünmeye katkısı olduğu görülmüştür. Çalışmalarda nitel araştırma yöntemi kullanılmış, bu alanda nicel çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle çalışmamızda biyomimikri uygulamalarının fen bilimleri dersinde yaratıcı düşünmeye olan etkisine bakılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın sorusu, 'Biyomimikri uygulamamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisi var mıdır? ' olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde bağımsız değişkenin ne ölçüde etkili olduğu belirlemek için ön test ve son test ölçme sonuçları birlikte değerlendirilir (Karasar, 2020).

Araştırmanın örneklemi, Düzce ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda iki farklı şubede öğrenim gören, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 20 deney, 27 kontrol grubunda olmak üzere toplam 47 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da gruplara daha kolay erişilmesi ya da bunların araştırma sürecine daha kolay edilmesiyle ilişkilidir. (Büyüköztürk vd, 2020).

Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönem içerisinde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen Aktamış (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ' Bilimsel Yaratıcılık Testi ( BYT)' ve teste Kurtuluş (2012) çalışmasında kullandığı gibi orijinal testten bir soru eklenmiş hali kullanılmıştır. Yedi sorudan oluşan testin pilot çalışması rastgele seçilen üç ortaokulda öğrenim gören 150 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,72 bulunmuştur. Bilimsel yaratıcılık testi deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ( ön test) ve uygulama sonrası ( son test ) olacak şekilde uygulanmıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencilerine biyomimikri uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerine ise programa dayalı öğretim uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından iki farklı uzman görüşü alınarak geliştirilen dört etkinlikten ilki sadece deney grubuna uygulanmış, uygulama öncesi biyomimikri bilgilendirme eğitimi yapılmıştır. Diğer üç etkinlik deney grubuna biyomimikri uygulamaları entegre edilerek, kontrol grubuna ise programa dayalı öğretim yöntemleri ile uygulanmıştır. Etkinlikler gruplara uygulanmadan önce pilot uygulama yapılarak en son haline karar verilmiştir.

Açık uçlu 7 sorudan oluşan bilimsel yaratıcılık test sorularına öğrencilerin verdiği cevaplar iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda içerik analizi ile puanlanmıştır. Puanlamada farklılık olan kısımlarda uzlaşmaya gidilmiştir. Puanlamada akıcılık, esneklik, orijinallik kriterlerine göre puanlama yapılamıştır.

Bilimsel yaratıcılık testinden elde edilen puanlar SPSS programı ile analiz edilmiştir. Grupların normal dağılım gösterip göstermedikleri normallik testine tabi tutularak normal dağılım parametrelerine uygun şartlar taşıdığını kabul edilmiş ve veriler bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Farklı öğretim yöntemi uygulaman gruptan elde edilen verilerin değerlerinin ortalamalarının arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır (Can, 2020).

## BULGULAR

Deney ve kontrol grubuna ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo1'de verilmiştir.

**Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BYT İçin Ön Ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bağımsız T-Testi Analizi Tablosu**

| BYT | Gruplar | N | X | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön test | Deney | 20 | 51.35 | 18.96 | 45 | .021 | 0.983 |
| | Kontrol | 27 | 51.44 | 12.00 | | | |
| Son test | Deney | 20 | 59.50 | 22.75 | 45 | -2.481 | 0.021 |
| | Kontrol | 27 | 46.48 | 6.64 | | | |

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi bilimsel yaratılık testi ön test puanlarını toplam ortalama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. t( 45)= 0,983, p>0.05. Deney grubu öğrencilerinin bilimsel yaratılık testi ön test sonuçlarının toplam ortalaması ($\overline{X}$deney = 51.35) , kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarının toplam ortalaması ($\overline{X}$kontrol= 51.44) arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası bilimsel yaratılık testi son test puanlarını toplam ortalama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. t(45)= 0,021, p<0.05. Deney grubu öğrencilerinin son test sonuçlarının toplam ortalaması ($\overline{X}$deney = 59.50) , kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçlarının toplam ortalaması ($\overline{X}$kontrol = 46.48) deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön teste göre ortalamaları artarken kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının düştüğü görülmektedir.

## SONUÇ

Bu çalışmadan elde edilen veriler sonucunda fen bilimleri dersin konularına entegre edilen biyomimikri öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülap (2020) fen bilimleri dersi kapsamında geliştirdiği proje tabanlı etkinliklerin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisini incelediği deneysel çalışmada bilimsel yaratıcılık puanları sonuçlarını deney grubu lehine anlamlı bulmuştur. Benzer sonuçlar çalışmamızda geliştirilen biyomimikri entegre edilerek işlenen etkinlikler sonucunda bilimsel yaratıcılık testi sonuçlarının deney grubu lehine anlamlı bulunması ile çalışmamızda elde edilmiştir.

Çoban (2019) gerçekleştirdiği çalışmasında, biyomimikri tasarım modeli geliştirmiş, çalışma sonunda 5. sınıf öğrencilerinin biyomimikri yardımı ile doğadaki canlılardan esinlenerek yaratıcı ve işlevsel ürünler tasarladıkları görülmüştür. Bu yönü ile çalışmamızda deney grubu öğrencilerinin doğayı gözlemlemelerini sağlayan biyomimikri uygulamaları ile yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı bilimsel yaratıcılık testinden elde edilen verilere görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda; doğanın karşılaştığı problemlere bulduğu akılcı çözümlerin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlayacak olan biyomimikri uygulamaları, doğayı gözlemleme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, yenilikçi (inovatif) düşünme gibi becerilerin öğrencilere edindirilmesini amaçlayan fen bilimleri derslerine entegre edilebileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmada biyomimikri etkinlikleri ile ders işledikten sonra öğrenciler; doğayı daha dikkatli incelemeye ve doğayı bir öğretmen olarak görmeye başladığı gözlemlenmiştir Biyomimikri insan ve çevre, sürdürülebilir kalkınma, insan ve çevre, mühendislik tasarım süreci gibi fen bilimleri öğretim programındaki birçok konuya entegre edilmeye uygun bir uygulamadır.

## KAYNAKLAR

Aktamış, H. (2007). Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin bilimsel yaratıcılığa etkisi: ilköğretim 7. sınıf fizik ünitesi örneği [ Yayınlanmış doktora tezi] , Dokuz Eylül Üniversitesi.

Benyus, JM.( 1997), *Biomimicry: Innovation ınspired by nature*. Harper collins

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 28. Baskı, PegemA Yayıncılık.

Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 9. Baskı, PegemA Yayıncılık.

Çakır, A. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının biyomimikri ile ilgili farkındalıkları [ Yayınlanmış yüksek lisans tezi}. Gazi Üniversitesi.

Gökgöz, T. (2022). Öğretmen adaylarının dolaşım sistemi konusu ile ilgili biyomimikri tasarımlarının analizi. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi], Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Hu, W. & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. International Journal of Science Education, 24(4), 389-403. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ647990)

İnner, S. (2019). Biyomimikri ve parametrik tasarım iliksisinin mimari alanında kullanımı ve gelişimi. Tasarım Enformatiği, 1 (1 ), 15-29.

Kaya, Ş. (2022). Biyomimikri uygulamalarının kullanıldığı stem eğitimine yönelik hazırlanmış etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi, [Yayınlanmış yüksek lisans tezi ], Çukurova Üniversitesi.

Kim, S. (2019). Development and effect of biomimicry robot education program based on technology education. *Journal of Convergence for Information Technology, 9*(4), 109-117. doi: 10.22156/CS4SMB.2019.9.4.109

Kurtuluş, N (2012). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi [Yayınlanmış yüksek lisans tezi] , Karadeniz Teknik Üniversitesi.

MEB. (2018 ). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3,4,5,6,7 ve 8 . Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Soja, C. M. (2014). A field-based biomimicry exercise helps students discover connections among biodiversity, form and function, and species conservation during earth's sixth extinction. *Journal of Geoscience Education*, 62(4), 679-690.

Sürgü, B. (2022). 8. sınıf teknoloji ve tasarım dersinde biyotaklit uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri, [ Yayınlanmış yüksek Lisans Tez], Dicle Üniversitesi.

Yakışan, M. ve Velioğlu, D. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin biyomimikri algılarına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 727- 753.

Yıldırım, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının stem eğitiminde biyomimikri uygulamalarına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 63-90.

# DİJİTAL ÖYKÜLEME ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

**Emine SUR**

Doktor., MEB

eminesur30@gmail.com

ORCID ID: 0000- 0002-6594-8885

**Handan ÇELİK**

*Doktor,* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye.

celikhandan40@gmail.com

ORCİD ID: 0000-0003-1125-5386

## Özet

Dijital öyküleme, geleneksel öykü anlatımının teknolojinin de yardımıyla modern bir yaklaşımla sunulmasıyla ortaya çıkmıştır. Günümüzde eğitim-öğretimi kolaylaştıran, okul öncesi öğretimden yükseköğretime kadar tüm öğretim kademelerinde kullanılan dijital öyküleme öğrenme ve öğretme süreçlerindeki önemli katkıları nedeniyle son yıllarda araştırmaların öznesi konumuna gelmiştir. Bu araştırmanın amacı 2013-2022 yılları arasında dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analiz aracılığıyla ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. 26.12.2022 tarihinde Scopus veri tabanında "digital storytelling" anahtar kelimesiyle "article title" arama özelliği kullanılarak araştırma yapılmıştır. Ulaşılan veriler excel elektronik tablosu olarak kaydedilmiş, VOSviewer programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Analiz sonucunda dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmaların 1091'inin İngilizce, 22'sinin İspanyolca, 3'ünün İtalyanca, 2'sinin Türkçe, 1'inin Danimarka, Almanca, Endonezya, Malaya, Portekizce ve Slovence yazıldığı; dijital öyküleme üzerine hazırlanan çalışmaların 586'sının makale, 288'inin bildiri, 170'inin kitap bölümü, 27'sinin inceleme, 15'inin konferans incelemesi, 9'unun kitap, 8'inin not ve 4'ünün mektup türünde olduğu; araştırmaların 2013-2019 yılları arasında sürekli arttığı 2019 yılından itibaren ise yatay bir seyirde devam ettiği görülmüştür. En çok atıf alan eserin Robin (2008) tarafından kaleme alınan "Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom" isimli makale olduğu; araştırmalarda en çok "dijital öyküleme", "hikâye anlatımı" ve "öykü" anahtar kelimelerinin kullanıldığı; dijital öyküleme alanına en çok katkıda bulunan araştırmacıların sırayla Robin, B. R. (736 atıf/ 4 yayın), Yang, Y. T. C. (317 atıf/ 2 yayın), Gubrium, A. (296 atıf/ 9 yayın), Gubrium, A. C. (281 atıf/ 8 yayın), Meadows, D. (211 atıf / 2 yayın), Lenette, C. (173 atıf, 4 yayın), McWilliam, K. (171 atıf/ 5 yayın); alana en çok katkı sağlayan ülkelerin Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Türkiye olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öykü, dijital öyküleme, bibliyometrik analiz

# BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF RESEARCH ON DIGITAL STORING

## Abstract

Digital storytelling has emerged by presenting traditional storytelling with a modern approach with the help of technology. Today, digital storytelling, which facilitates education and is used in all education levels from pre-school to higher education, has become the subject of research in recent years due to its important contributions to learning and teaching processes. The aim of this research is to examine in detail the research on digital storytelling between 2013-2022 through bibliometric analysis. A search was conducted on the Scopus database on 26.12.2022 using the "article title" search feature with the keyword "digital storytelling". The obtained data were saved as an excel spreadsheet and analyzed through the VOSviewer program. Descriptive research model was used in the research. As a result of the analysis, 1091 of the studies on digital storytelling were written in English,

22 in Spanish, 3 in Italian, 2 in Turkish, 1 in Danish, German, Indonesian, Malay, Portuguese and Slovenian; Of the studies on digital storytelling, 586 were articles, 288 were papers, 170 were book chapters, 27 were reviews, 15 were conference reviews, 9 were books, 8 were notes, and 4 were letters; It has been observed that the researches have increased continuously between 2013-2019 and have continued in a horizontal course since 2019. The most cited work is the article "Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom" by Robin (2008); keywords such as "digital storytelling", "storytelling" and "story" are mostly used in research; The top contributors to the field of digital storytelling are Robin, B. R. (736 citations/ 4 publications), Yang, Y. T. C. (317 citations/ 2 publications), Gubrium, A. (296 citations/ 9 publications), Gubrium, A. C. (281 citations/ 8 publications), Meadows, D. (211 citations / 2 publications), Lenette, C. (173 citations, 4 publications), McWilliam, K. (171 citations / 5 publications); It has been determined that the countries that contribute the most to the field are the United States of America, Australia and Turkey.

**Keywords:** Story, digital storytelling, bibliometric analysis

## GİRİŞ

Tarihi konuşma dilinin başlangıcına kadar uzanan öykü anlatımı insanların deneyimlerini, bilgilerini, fikirlerini, yaşama karşı bakış açılarını aktarmada başvurdukları; eğitim-öğretim sürecinde sıklıkla kullanılan anlatı türlerinden biridir. Klasik öykü anlatımı zaman içerisinde dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme, etkili iletişim gibi 21. Yüzyıl becerilerinin de etkisiyle değişip gelişmiş ve bu gelişimin sonucunda 1990'lı yıllarda Lambert ile Atchly'n çalışmalarıyla dijital öyküler ortaya çıkmıştır (Bull ve Kajder, 2004; Robin, 2008). Meadows (2003), dijital öyküyü, geleneksel öyküye uygun metin, müzik, ses, animasyon ve resimlerin çeşitli bilgisayar yazılımları yardımıyla bir araya getirilerek yeniden düzenlenip sunulduğu bir anlatım aracı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda dijital öykü çoklu ortam teknolojilerinin geleneksel öykü/hikâye anlatımıyla birleşimi olarak açıklamak yerinde olacaktır (Norman, 2011). Son yıllarda dijital öykülerin özellikle eğitim alanında kullanımı yaygınlaşmıştır. Teknoloji ile birleşen eğitim-öğretim etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiştir (Ateş, 2022). Dolayısıyla dijital öyküler alan yazında araştırılan ve üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur.

Teknolojiyle iç içe olan dijital öyküler, zamanla çeşitlenerek zenginleşmiştir. Dijital öykülerin birçok türü bulunmaktadır ancak alanyazında genel olarak "kişisel öykü", "tarihi olayları inceleyen öykü" ve "bilgilendirici ve öğretici öykü" olmak üzere üç ana türünden bahsedildiği görülmektedir (Robin, 2006).

Kişisel öyküler, dijital öykülerin ilk uygulamalarındandır. Garrety (2008)'ye göre öyküyü anlatan kişinin deneyimlerini, anılarını, yaşamını yansıtan güçlü kişisel öyküler, öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına, yansıtıcı düşünmesine ve teorik bilgilerini yaşamla ilişkilendirmelerine olanak tanır.

Tarihi olayları inceleyen öykülerde konu tarihte meydana gelen olaylardır. Tarihte yapılan konuşmaların, günümüze ulaşmış tarihi resimlerin ve materyallerin fotoğrafların kullanıldığı bu dijital öykü türü, öğrencilerin geçmişte yaşanan olaylarla günümüzdekiler arasında neden sonuç ilişkileri kurmasını, geçmişte yaşanan olayı yaşıyormuşçasına zihninde canlandırmasını sağlamaktadır (Göçen, 2014; Demirbaş, 2019).

Bilgilendirici veya öğretici öykülerde, bir konu hakkında bilgi verilmesi ve konunun öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun öykü niteliğindeki içerik ses, resim, görüntü, animasyonlarla birleştirilerek oluşturulur (Robin, 2006). Birçok bilim dalında rahatlıkla kullanılabilen bu dijital öykü türü aracılığıyla değerlerin öğretimi, soyut ifadelerin somutlaştırılması ve karmaşık bilgilerin basitleştirilerek aktarılması mümkündür (Hofer ve

Swan, 2005; Yüzer ve Kılınç, 2015). Bu dijital öykü türünde, bilgi verilmek veya öğretilmek istenen konu, görsel ve işitsel ögelerle zenginleştirildiğinden bilgiler hedef kitle için somutlaşarak anlaşılır hale gelmektedir.

Dijital öykü türlerinin özelliklerinden hareketle dijital öyküler sosyal bilimler, tıp bilimleri, psikoloji gibi birçok alanda kullanılabilmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında önemli faydalar sağlayan bu öykü türü öğrencilerin yeni fikirlerini keşfetmeye olan ilgisini ve yaratıcı düşünme becerilerini arttırmaktadır (Craig, Hull, Haggart ve Crowder, 2001). Ayrıca dijital öyküler öğrencilerin tekrar yapmalarını sağlayarak öğrenilen bilgileri pekiştirir ve kalıcı hale getirir (İnceelli, 2005).

Dijital öykülerin esnek, güncelleştirilebilir ve kişiselleştirilebilir oluşu öğrenme ortamını zenginleştirmekte, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmasını sağlamakta ve iletişimi kuvvetlendirmektedir. Böylelikle dijital öyküler, öğrencilerin bir birinin düşüncelerini analiz edebilmesine, başkasının duygularını hissedebilmesine ve dolayısıyla empati becerilerini gelişmesine katkı sunmaktadır (Robin, 2008). Bütün bu yararları ve özellikleri değerlendirildiğinde gün geçtikçe dijital öykülerin kullanım alanının daha da artacağını, yeni teknolojilerle desteklenerek gelişimine devam edeceğini ve dolayısıyla önemini kaybetmeyecek bir tür olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmada yüksek etki faktörlü dergilerde yayımlanan çalışmalar bağlamında dijital öyküleme konusunda araştırılan güncel konuların bibliyometrik özelliklerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkılarak Proquest akademik veri tabanında 2013-2022 yılları arasında dijital öyküleme ile ilgili yayımlanan çalışmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bibliyometrik çalışmalar alana özgü makale, kitap bölümü, bildiri vb. çalışmaların tanıtımı ve bu çalışmaların bir arada incelenerek akademik alanın yapısı hakkında bilgi aktarımı açısından son derece önemlidir. Konunun bu öneminden hareketle gerçekleştirilen araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

Proquest veritabanında;

1. Dijital öyküleme konusunda 2013-2022 yılları arasında yayınlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Yayımlanan çalışmaların yayın türleri nelerdir?

3. Yayımlanan çalışmaların yayın dilleri nelerdir?

4. En çok atıf alan makaleler hangileridir?

5. En sık kullanılan anahtar kelimeler hangileridir?

6. Dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmalara en fazla katkı sağlayan kurumlar hangileridir?

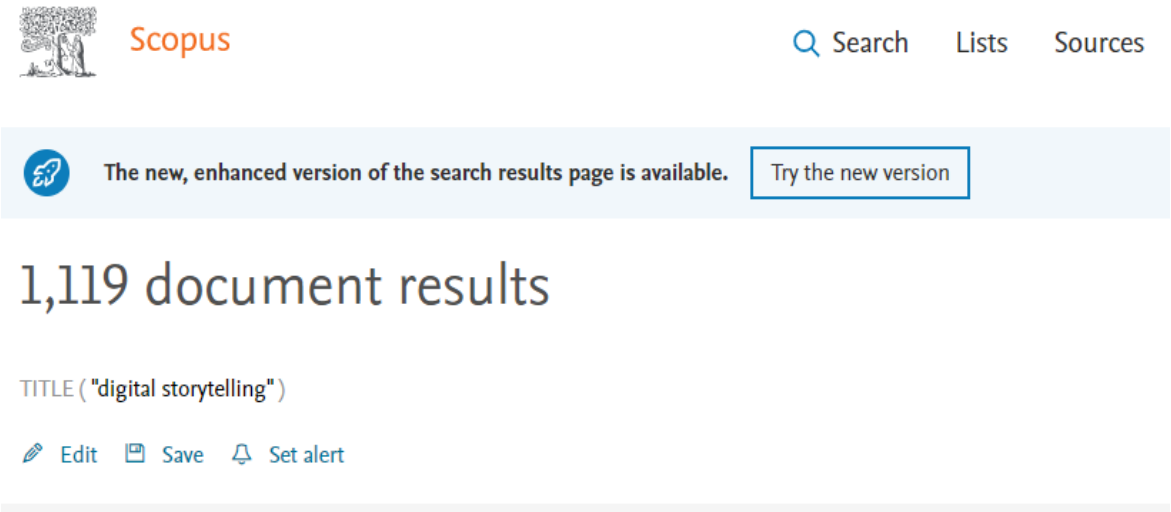
7. Dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmalara en fazla katkı sağlayan ülkeler hangileridir?

## YÖNTEM

Bu çalışma, betimsel araştırma modelinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Bu araştırma modelinde eğitim araştırmalarının amacı, öğrenilmeyi bekleyen araştırmaları tanımlamak ve ilişkileri tahmin etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

**Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında, Scopus veri tabanında dijital öyküleme üzerine hazırlanmış çalışmaların bibliyometrik analizini yapmak amaçlanmıştır. Scopus, makalelere ve bu makalelerde yer alan referanslara erişim sağlayarak, araştırmacının zamanda hem ileri hem de geri arama yapmasına olanak sağlayan veri tabanıdır (Burnham, 2006 Akt. Şeref ve Karagöz, 2019). Bu doğrultuda 26.12.2022 tarihinde Scopus veri tabanında "digital storytelling" anahtar kelimesiyle "article title" arama özelliği kullanılarak araştırma yapılmıştır. Ulaşılan veriler excel elektronik tablosu olarak kaydedilmiştir.



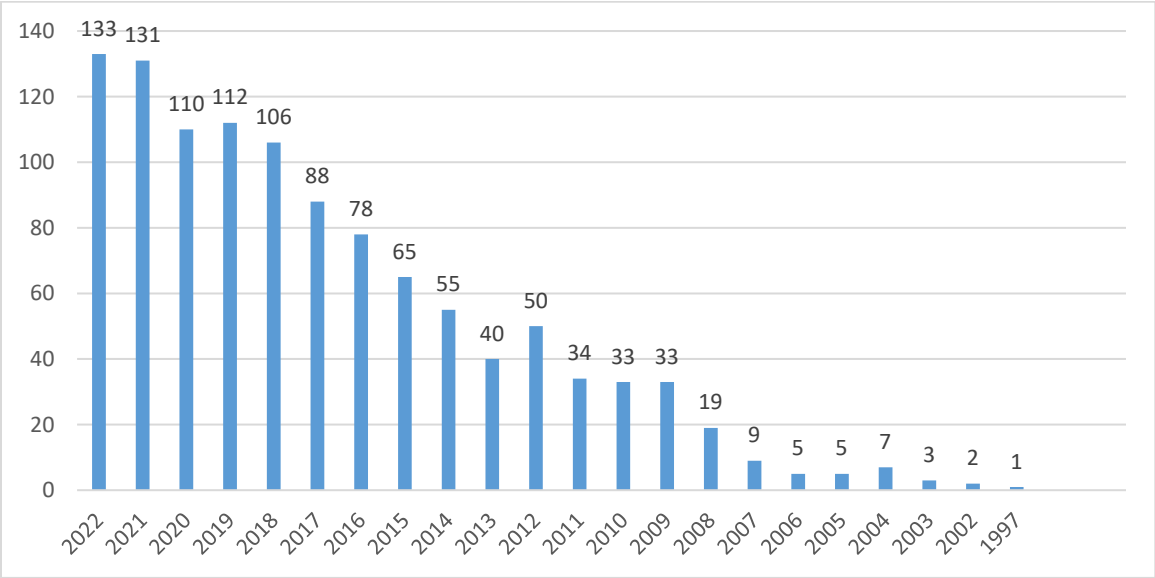

**Şekil 1. Arama sonucu scopus ekran görüntüsü**

Çalışma kapsamında verilerin analiz edilmesinde bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, bilimsel yayınların bibliyografik verileri üzerinden ölçülmesi ve bilimsel üretkenliğe yönelik anlamlı ağ yapılarının oluşturulmasıdır (Yalçın ve Öztürk, 2017). Bibliyometrik analiz; bilimsel araştırmaların gelişim düzeyini arttırma noktasında daha geniş bir perspektiften bakmaya olanak sağlayan, disiplinler arası temel bir dayanak olarak kabul edilmektedir (Samiee ve Chabowski, 2012: 369 Akt. Hotamışlı ve Erem, 2014)

Bibliyometrik analizler, VOSviewer programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu program, bibliyometrik haritaların oluşturulması, grafiksel olarak görselleştirilmesi ve haritaların kolay bir şekilde görüntülenerek yorumlanması için kullanılır (van Eck ve Waltman, 2010). VOSviewer; WoS, Scopus ve Pubmed gibi çeşitli veri tabanlarından alınan verilerin işlenebilmesine olanak tanımaktadır. VOSviewer'a ait görselleştirme araçları Google Haritalara benzer bir yaklaşım sunmaktadır. Bu sayede yakınlaştırma ve kaydırma yapılabilen program yüksek çözünürlükte ekran görüntülerinin farklı dosya formatlarında kaydedilmesine olanak tanımaktadır (VOSviewer, 2019).

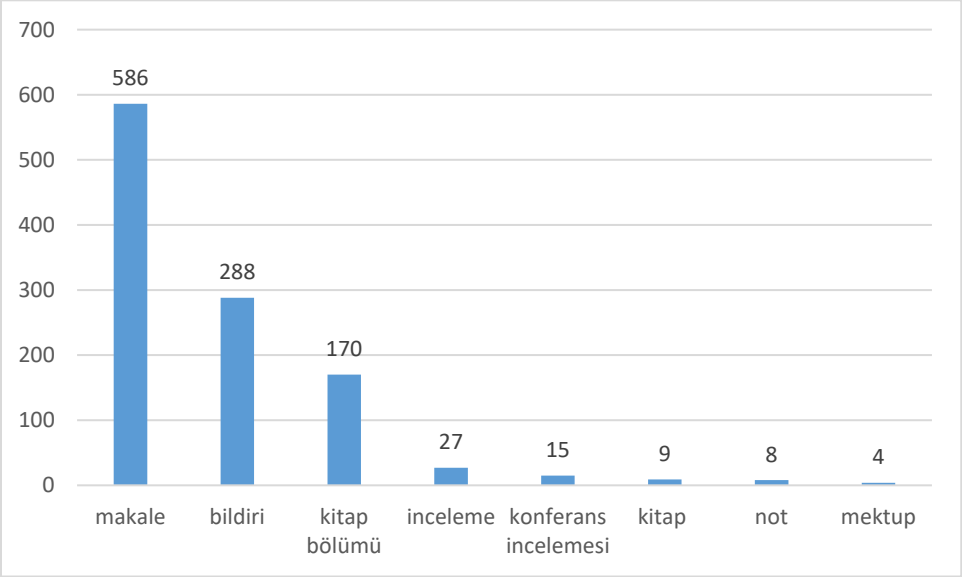
## BULGULAR

Bu araştırmada, dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Dijital öyküleme üzerine hazırlanan araştırmaların yıllara göre dağılımı aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.



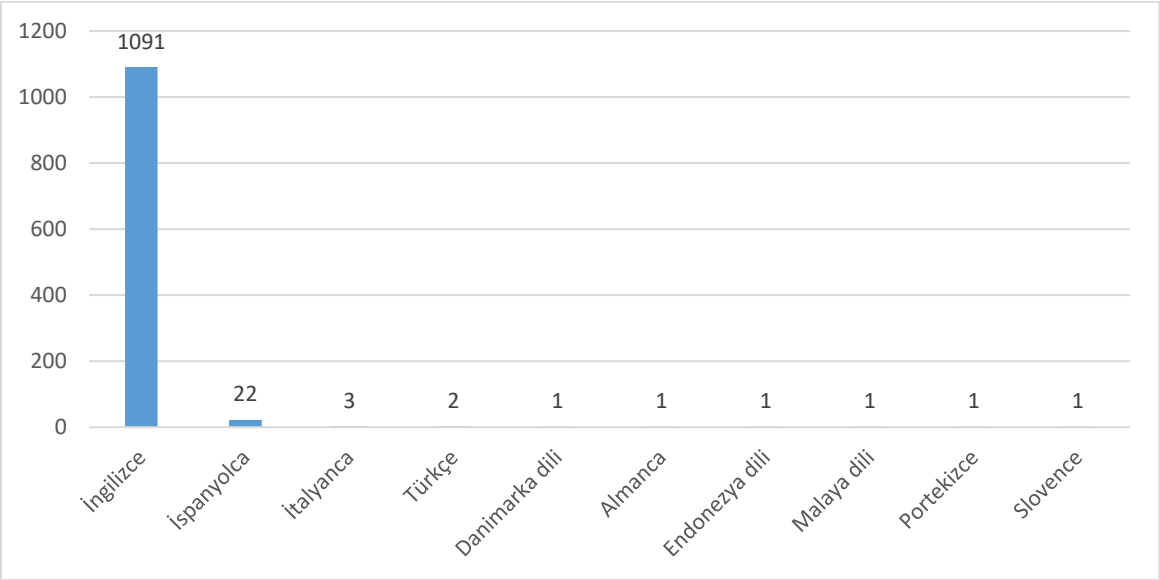

**Şekil 2. Dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı**

Şekil 2'de görüldüğü gibi dijital öyküleme üzerine hazırlanan çalışmaların 133 tanesi 2022 yılında, 131 tanesi 2021 yılında, 110 tanesi 2020 yılında, 112 tanesi 2019 yılında, 106 tanesi 2018 yılında, 88 tanesi 2017 yılında, 78 tanesi 2016 yılında, 65 tanesi 2015 yılında, 55 tanesi 2014 yılında, 40 tanesi 2013 yılında, 50 tanesi 2012 yılında, 34 tanesi 2011 yılında, 33 tanesi 2010 yılında, 35 tanesi 2009 yılında, 19 tanesi 2008 yılında, 9 tanesi 2007 yılında, 5 tanesi 2006 ve 2005 yılında, 7 tanesi 2004 yılında, 3 tanesi 2003 yılında, 2 tanesi 2002 yılında ve 1 tanesi 1997 yılında yayımlanmıştır.




**Şekil 3. Dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılımı**

Şekil 3'te görüldüğü gibi, dijital öyküleme üzerine hazırlanan çalışmaların 586'sı makale, 288'i bildiri, 170'i kitap bölümü, 27'si inceleme, 15'i konferans incelemesi, 9'u kitap, 8'i not ve 4'ü mektup türünde yazılmıştır.




**Şekil 4. Dijital öyküleme üzerine yayımlanan makalelerin yayın diline göre dağılımı**

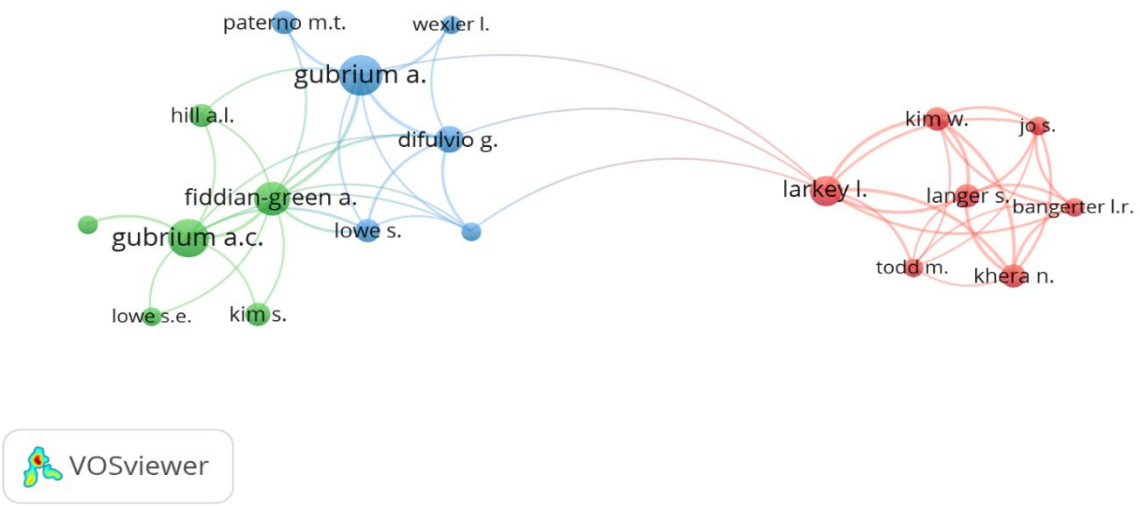
Şekil 4'te görüldüğü gibi; dijital öyküleme üzerine hazırlanan çalışmaların 1091'i İngilizce, 22'si İspanyolca, 3'ü İtalyanca, 2'si Türkçe, 1'i Danimarka dili, Almanca, Endonezya dili, Malaya dili, Portekizce ve Slovence yazılmıştır.

**Tablo 1. Dijital Öyküleme Üzerine Hazırlanan Çalışmalarda En Çok Atıf Alan 10 Makale**

| No | Citations | Authors | Title | Year | Publication |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | 546 | Robin, BR | Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom | 2008 | Theory into practice |
| 2. | 428 | Couldry, N | Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling | 2008 | New media & Society |
| 3. | 325 | Sadik, A | Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning | 2008 | Etr&D-Educatıonal Technology Research and Development |
| 4. | 306 | Hull, G.A., Katz, M.-L. | Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling | 2006 | Research in the Teaching of English |
| 5. | 297 | Yang, Y.-T.C., Wu, W.-C.I. | Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking.; Learning motivation: A year-long experimental study | 2012 | Computers and Education |
| 6. | 182 | Meadows, D. | Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media | 2003 | Visual Communication |
| 7. | 155 | Gubrium, A | Digital Storytelling: An Emergent Method for Health | 2009 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Promotion Research and Practice | | Health Promotion Practice |
| 8. | 152 | Hung, C.-M., Hwang, G.-J., Huang, I. | A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement | 2012 | Educational Technology and Society |
| 9. | 137 | Gubrium, A.C., Hill, A.L., Flicker, S. | A situated practice of ethics for participatory visual and digital methods in public health research and practice: A focus on digital storytelling | 2014 | American Journal of Public Health |
| 10. | 129 | Cunsolo Willox, A., Harper, S.L., Edge, V.L. | Storytelling in a digital age: Digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom | 2013 | Qualitative Research |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, dijital öyküleme üzerine hazırlanan çalışmalarda en çok atıfı Robin (2008) tarafından kaleme alınan "Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom", Couldry (2008) tarafından kaleme alınan "Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling", Sadik (2008) tarafından kaleme alınan "Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning", Hull ve Katz (2006) tarafından kalemalınan ""Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling"; Yang ve Wu (2012) tarafından kaleme alınan "Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking.; Learning motivation: A year-long experimental study", Meadows (2003) tarafından kalemealınan "Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media" olarak belirlenmiştir.



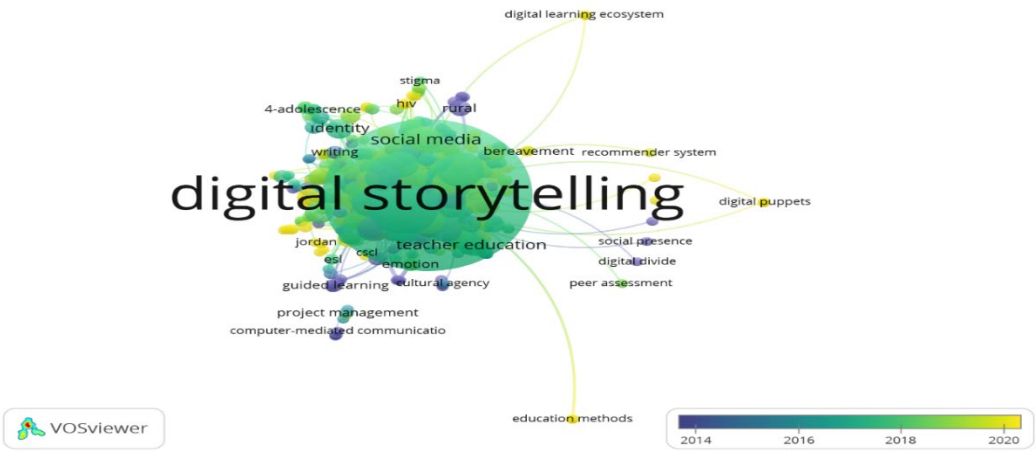

**Şekil 5. Makalelerde en çok atıf yapılan yazar ağ haritası**

Şekil 5'te, farklı renklerde çeşitli düğümler ve bağlantılarla bir ortak yazar ağını temsil etmektedir. Düğüm boyutu, yazar başına düşen yayın sayısını; bağlantıların kalınlığı, iki yazar arasındaki işbirlikçi ilişkiyi; farklı renkler, farklı yazar işbirliği kümelerini temsil eder (Guo, 2022). Şekil 4'e göre dijital öyküleme alanına en çok katkıda bulunan araştırmacılar Robin, B.

R. (736 atıf/ 4 yayın), Yang, Y. T. C. (317 atıf/ 2 yayın), Gubrium, A. (296 atıf/ 9 yayın), Gubrium, A. C. (281 atıf/ 8 yayın), Meadows, D. (211 atıf / 2 yayın), Lenette, C. (173 atıf, 4 yayın), McWilliam, K. (171 atıf/ 5 yayın) olarak belirlenmiştir.

**Şekil 6. Anahtar kelime ağ haritası**

Şekil 6'da, her bir düğüm ve etiket boyutu, anahtar kelimenin oluşum sıklığını temsil eder. Şekil 5'e göre, dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmalarda en fazla kullanılan anahtar kelimeler dijital öyküleme (548/ 1080 bağlantı gücü), hikâye anlatımı (58/143 bağlantı gücü), eğitim (33/ 104 bağlantı gücü), hikâye (29/ 76 bağlantı gücü), yüksek eğitim (21/ 63 bağlantı gücü), öğrenci adanmışlığı (student engagement) (19/ 47 bağlantı gücü), çok modluluk (17/49 bağlantı gücü), kültürel miras (16/ 40 bağlantı gücü), dijital öykü (16/ 41 bağlantı gücü), sosyal medya (16/ 42 bağlantı gücü) olarak belirlenmiştir.

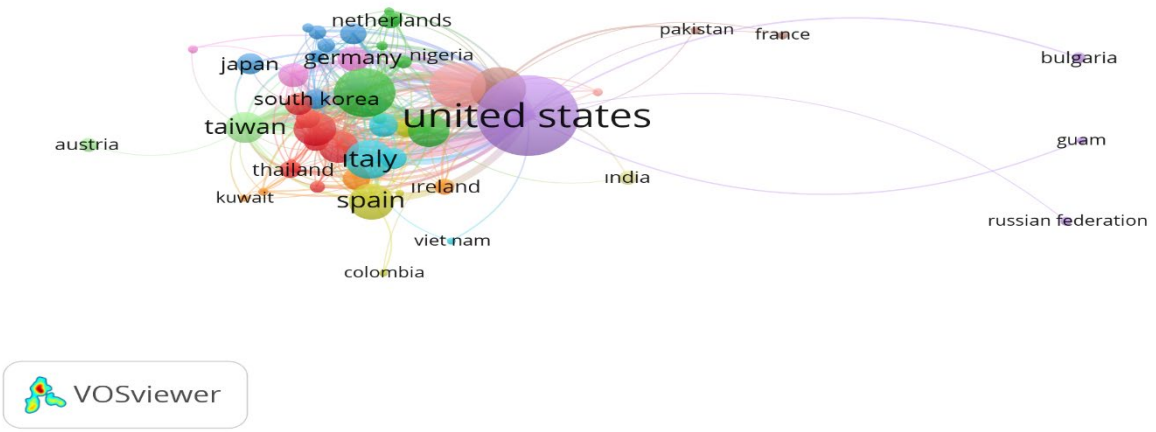



**Şekil 7. Ortak anahtar kelime görselleştirmesi**

Şekil 7'de görüldüğü gibi, 2014-2016 yıllarında yapılan dijital öyküleme araştırmalarında sosyal varlık, dijital bölünme, bilgisayar arayıcılı iletişim, mobil araçlar, kırsal; 2016-2018 kimlik, eylem araştırması, dijital öyküleme, akran değerlendirme; 2018-2020 yılları arasında sosyal medya, eğitsel fayda, aids, yetişkinlik, İngilizce, otantik öğrenme, deneysel metot, kitle fonu, bilgi anahtar kelime olarak kullanılmıştır.

**Şekil 8. Dijital öyküleme alanına en çok katkıda bulunan kurumlara ilişkin ağ analizi**

Şekil 8'de görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmalara en fazla katkı sağlayan kurumlar Creative Industries Faculty (3 doküman/ 160 atıf), Guelph Üniversitesi (3 doküman/ 134 atıf), Massachusetts Üniversitesi (6 doküman/ 123 atıf), Portsmouth Üniversitesi (2 doküman/ 82 atıf), Queensland Üniversitesi (3 doküman/ 74 atıf), Center for Digital Storytelling (3 doküman/ 69 atıf), Universidad de Oviedo (7 doküman/ 62 atıf) olarak belirlenmiştir.




**Şekil 9. Katkı sağlayan kurumların bulunduğu ülke ağ haritası**

Şekil 9'da görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda dijital öyküleme üzerine yapılan araştırmalara en fazla katkı sağlayan ülkeler USA (269 doküman/ 4198 atıf), Birleşik Krallık (99 doküman/ 1438 atıf), Avustralya (81 doküman/ 1277 atıf), Kanada (84 doküman/ 835 atıf), Kanada (41 doküman/ 726 atıf), İspanya (55 doküman/ 406 atıf), İtalya (64 doküman/ 374 atıf), Almanya (27 doküman/ 331 atıf) ve Türkiye (47 doküman/ 330 atıf) olarak belirlenmiştir.

## SONUÇ

Bu araştırmada dijital öyküleme ile ilgili çalışmaların incelenmesi amacıyla Proquest akademik veri tabanında yer alan toplam 1119 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların sayısının 1997 yılından 2022 yılına kadar artış eğiliminde olduğu ve çalışmaların 133 sayısı ile en çok 2022 yılında yayımlandığı görülmektedir.

Proquest veri tabanından ulaşılan 1119 çalışmanın % 52,36'lık bir çoğunluğunun makale türünde olduğu, makale türünü sırasıyla % 25,73 ile bildiri ve % 15, 2 ile ise kitap bölümü izlemektedir.

Dijital öyküleme üzerine hazırlanan çalışmaların büyük çoğunluğu İngilizce dilinde yayımlanmıştır. Çalışmaların % 97,49'u İngilizce, % 1,97'si İspanyolca, % 0,27'si İtalyanca dilindedir.

Dijital öyküleme üzerine hazırlanan çalışmalarda en çok atıf alan çalışma 546 atıf sayısı ile Robin (2008)'in "Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom" isimli makalesidir. Bu makaleyi 428 atıf ile Couldry (2008)'nin ve 325 atıf ile Sadik'in (2008) makaleleri izlemektedir.

Dijital öyküleme alanına en çok katkıda bulunan araştırmacı 736 atıf ve 4 yayın ile Robin, B. R.'dir. En çok atıf alan diğer araştırmacıların; Yang, Y. T. C. (317 atıf/ 2 yayın), Gubrium, A. (296 atıf/ 9 yayın), Gubrium, A. C. (281 atıf/ 8 yayın), Meadows, D. (211 atıf / 2 yayın), Lenette, C. (173 atıf, 4 yayın), McWilliam, K. (171 atıf/ 5 yayın) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital öyküleme çalışmalarında en fazla kullanılan anahtar kelimelerin dijital öyküleme (548/ 1080 bağlantı gücü), hikâye anlatımı (58/143 bağlantı gücü), eğitim (33/ 104 bağlantı gücü) olarak tespit edilmiştir. Bu anahtar kelimelerin dışında 2014-2016 yıllarında yapılan dijital öyküleme araştırmalarında sosyal varlık, dijital bölünme, bilgisayar arayıcılı iletişim, mobil araçlar, kırsal; 2016-2018 kimlik, eylem araştırması, dijital öyküleme, akran değerlendirme; 2018-2020 yılları arasında sosyal medya, eğitsel fayda, aids, yetişkinlik, İngilizce, otantik öğrenme, deneysel metot, kitle fonu, bilgi sözcük ve sözcük gruplarının anahtar kelime olarak kullanıldığı saptanmıştır.

Dijital öyküleme alanında yapılan araştırmalara en fazla katkı sağlayan ülke 269 doküman/ 4198 atıf ile Amerika Birleşik Devletleri'dir. ABD'yi 99 doküman/ 1438 atıf ile Birleşik Krallık ve 81 doküman/ 1277 atıf ile Avustralya izlemektedir.

## KAYNAKLAR

Ateş, M. 2022. "Dil eğitiminde dijital öyküleme yönteminin kullanılması: sistematik derleme çalışması", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-37.

Bull, G., Kajder, S. 2005 "Digital storytelling in the language arts classroom", Learning & Leading with Technology, 32(4), 46-49.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. 2011. "Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methology]." Ankara: Pegem Yayıncılık.

Craig, S., Hull, K., Haggart, A. G., Crowder, E. 2001. "Storytelling addressing the literacy needs of diverse learners", Teaching Exceptional Children, 33(5), 46-51.

Demirbaş, İ. 2019. Dijital öykülerin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Garrety, C. 2008. Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning. Ames.Doctora dissertion. Universty of IA.lowa State Universty.

Göçen, G. 2014. Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Guo, X. 2022. "A bibliometric analysis of child language during 1900-2021", Front Psychol, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.862042

Hofer, M., Swan, K. 2005 "Digital moviemaking: The harmonization of technology, pedagogy and content", International Journal of Technology in Teaching and Learning, 1(2), 102–110.

Hotamışlı, M., Erem, I. 2014. "Muhasebe ve finansman dergisi'nde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi", Muhasebe ve Finansman Dergisi, Temmuz, 1-20.

İnceelli, A. 2005 "Dijital hikâye anlatımının bileşenleri", The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(3), 132-142.

Karakoyun, F. 2014. Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. Doktora tezi, Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kocaman Karoğlu, A. 2015. "Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı", Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5 (2).

Meadows, D. 2003. "Digital storytelling: Research-based practice in new media", Visual Communication, 2(2), 189-193.

Normann, A. 2011 "Digital storytelling in second language learning", Master's thesis in didactics for English and foreign languages, Norwegian University.

Robin, B. 2006. "The educational uses of digital storytelling", International Conference Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) (pp. 709- 716).

Robin, B. R. 2008. "Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom", Theory into Practice, 47(3), 220–228.

Şeref, I., Karagöz, B. 2019. "Scopus veri tabanına dayalı bibliyometrik değerlendirme: Mevlana Celaleddin Rumi üzerine yapılan araştırmalar", RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 14, 298-313. https://doi.org/10.29000/rumelide.541024

van Eck N. J., Waltman L. 2010. "Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping", Scientometrics, 84(2), 523-538.

VOSviewer. 2019. VOSviewer: Visiualizing Scientific Landscape. 23.12.2022 tarihinde https://www.vosviewer.com/features/highlights adresinden erişilmiştir.

Yalçın, H. ve Öztürk, T. 2017. Bilimsel yayınlarıyla Gazi Yaşargil. TÜBA Günce, 104-107.

Yüzer, T. V., Kılınç, H. 2015. "Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemeden faydalanmak", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 243-250.

# DİSSOANALİTİK PSİKOTARİH PERSPEKTİFİNDEN KUŞAKLARARASI DİSSOSİYASYON GEÇİŞİ

**Erdinç ÖZTÜRK**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi, Direktör

erdincerdinc@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1553-2619

**Görkem DERİN**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi

gorkem.derin@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9527-3110

## Özet

Adaletli, sağduyulu, merhametli, empatik, liyakatli ve barış odaklı kendileşmiş bireylerden oluşan fonksiyonel ve progresif bir yeni toplum yaratılması hedefiyle Öztürk tarafından *"modern psikotravmatoloji"* ve *"psikotarih"* paradigmaları ekseninde geliştirilen *"dissoanaliz kuramı"* temel alınarak *"dissoanalitik psikotarih"* yapılandırılmıştır. Dissoanalitik psikotarih hem çocukluk çağı travmaları, psikotoplumsal baskılar, çocuk yetiştirme stilleri, disfonksiyonel aileler, disfonksiyonel nesiller, kuşaklararası travma geçişi, kuşaklararası dissosiyasyon geçişi, kuşaklararası psikopatoloji aktarımı, psikokomünal dissosiyasyon, toplumsal travmalar ve kitlesel şiddet olayları üzerine çalışmalar yapan hem de kronik, kompleks ve kümülatif çocukluk çağı travmalarını, katastrofik savaşları ve soykırımları önleme temelli stratejiler üreten bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Dissoanalitik psikotarih perspektifinden çocuk yetiştirme stilleri, oldukça yavaş bir hızla gelişmekte olup büyük oranda aynı çocuk yetiştirme stillerine sahip ardışık nesillerde benzer psikopatolojiler ve birbirine yakın oranlarda çocukluk çağı travmaları görülmektedir. Operasyonel olarak kuşaklararası travma geçişi, aynı şiddet odaklı yanlış çocuk yetiştirme stilini benimseyen ardışık kuşaklarda birbirine yakın oranlarda çocukluk çağı travmalarının yaşantılanması iken, kuşaklararası psikopatoloji aktarımı ise yine ardışık kuşaklarda birbirine benzer doğalı psikopatolojilerin deneyimlenmesidir. Öztürk'e göre kendi anne-babaları tarafından travmatize edilen bir bireyin öz evlatlarını aynı şekilde nasıl travmatize ettiği, *"kuşaklararası travma geçişi"* ve *"kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* ile açıklanabilir. Aynı şiddet odaklı çocuk yetiştirme stillerini benimseyen nesillerin çocuklarında birbirine yakın oranlarda çocukluk çağı travmaları bulunması nedeniyle bu nesillerin çocuklarında yine birbirine benzer oranlarda dissosiyatif yaşantılar görülmektedir ki bu süreç, *"kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"*ni oluşturmaktadır. Süreğen psikotoplumsal baskılar, empatiden uzak şiddet odaklı baskın yanlış çocuk yetiştirme stilleri, ambivalan ebeveyn tutumları ve çocukluk çağı travmaları, kuşaklararası dissosiyasyon geçişinin temel bileşenleridir. Kuşaklararası travma geçişi, kuşaklararası dissosiyasyon geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımı üzerine kapsamlı bilimsel çalışmalar yapan dissoanalitik psikotarih, hem mutlak realitelerle ortaya konan insanlığın travmatik ve dissosiyatif anamnezi hem de gelişim odaklı yeni bir toplumsal realitenin inşaasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Dissoanalitik psikotarih; dissoanaliz; kuşaklararası dissosiyasyon geçişi; kuşaklararası travma geçişi; kuşaklararası psikopatoloji aktarımı; modern psikotravmatoloji

# THE INTERGENERATIONAL TRANSMISSION OF DISSOCIATION FROM THE PERSPECTIVE OF DISSOANALYTIC PSYCHOHISTORY

## Abstract

*"Dissoanalytic psychohistory" is structured on the basis of "dissoanalysis theory" developed by Öztürk on the axis of "modern psychotraumatology" and "psychohistory" paradigms, with the aim of creating a functional society composed of just, compassionate, prudent, empathetic, being individuation and peace-oriented individuals. Dissoanalytic psychohistory studies on childhood traumas, psychosocial oppressions, child rearing styles, dysfunctional families, dysfunctional generations, intergenerational transmission of trauma, intergenerational transmission of dissociation, intergenerational transfer of psychopathology, psychocommunal dissociation, social traumas and mass violence events. It is also a science that produces strategies focused on preventing chronic, complex and cumulative childhood traumas, catastrophic wars and genocides. From the perspective of dissoanalytical psychohistory, childrearing styles develop at a very slow pace, and similar psychopathologies and childhood traumas are seen at similar rates in successive generations with largely the same child-rearing styles. Operationally, intergenerational transmission of trauma is the experience of childhood traumas at close rates in successive generations that adopt the same violence-oriented negative child-rearing style, while intergenerational transmission of psychopathology is the experience of similar psychopathologies in successive generations. According to Öztürk, how an individual traumatized by his/her own parents traumatizes his/her own children in the same way can be explained by the "intergenerational transmission of trauma" and "intergenerational transfer of psychopathology". Since the children of the generations adopting the same violently child-rearing styles have childhood traumas at similar rates, dissociative experiences are seen at similar rates in the children of these generations, which constitutes the "intergenerational transmission of dissociation". Chronic psychosocial oppressions, non-empathic violently negative child-rearing styles, ambivalent parent attitudes and childhood traumas are the main components of the intergenerational transmission of dissociation. Dissoanalytical psychohistory, which conducts extensive scientific studies on intergenerational transmission of trauma, intergenerational transmission of dissociation and intergenerational transfer of psychopathology, is both the traumatic and dissociative anamnesis of humanity revealed in absolute realities and the construction of a new development-oriented societal reality.*

**Keywords:** Dissoanalytic psychohistory; dissoanalysis; intergenerational transmission of dissociation; intergenerational transmission of trauma; intergenerational transfer of psychopathology; modern psychotraumatology

## Psikotoplumsal Krizlere Müdahale Terapisi: Dissoanalik Psikotarih

Psikotoplumsal krizlere müdahale odaklı olan dissoanalitik psikotarih, insanlığın anamnezindeki geniş zamanlı travmatik bileşenlerin dissoanalizi sürecinde yapılandırılan *"psikokomünal terapi"*dir. Öztürk dissoanalitik psikotarihi hem çocukluk çağı travmaları, çocukluğun psikotoplumsal algıları, süreğen baskılar, çocuk yetiştirme stilleri, disfonksiyonel aileler, disfonksiyonel nesiller, kuşaklararası travma geçişi, kuşaklararası dissosiyasyon geçişi, kuşaklararası psikopatoloji aktarımı, psikokomünal dissosiyasyon, savaşlar, soykırımlar ve dominant liderler üzerine araştırmalar yapan hem de savaşlar ile çocukluk çağı travmalarını önleme stratejileri geliştiren gelişim odaklı barışçıl bir toplum yaratma odaklı bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Dissosiyasyon temelli kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımı çalışmaları ile modern psikotravmatoloji ve psikotarih paradigmalarının holistik bir sentezinden oluşan dissoanalitik psikotarih, Öztürk'ün 2003-2023 yılları arasında gerçekleştirdiği psikotoplumsal temelli bilimsel çalışmalara dayanmaktadır (Öztürk, 2023a; 2023b). Toplumu oluşturan bütün bireylerin aynı andaki eşbilinçliliği veya dissosiyatif inkarcılığı bir *"kitlesel alyans"* yaratır ki bu kitlesel alyans, mutlak realite ve mutlak bilinç ile ilişkili olarak tekilden çoğula kayan bir psikotoplumsal odaktaki pozitif ya da negatif grup yönelimini belirler (Öztürk, 2022a; 2022b). Dissoanalitik ekol açısından insanlar tutarsız çocuk yetiştirme stilleri ile ilişkili olarak tümden travmatizedir. Travmalarını nötralize edebilen bireyler pozitif grup yöneliminde, travmalarını nötralize edemeyen bireyler ise negatif grup yöneliminde kalırlar. Travmatize bireylerden oluşan bir ulusta psikotoplumsal bellek, parçalıdır, dezorganizedir ve semboliktir ki deneyimlenen bu süreç, *"toplumsal dissosiyasyon"*un ta kendisidir! İnsanlık tarihinden günümüze olan uzamda bireysel ve toplumsal şiddet olayları, psikotoplumsal açıdan dissoanaliz yöntemiyle nötralize edilmedikçe, dünyanın bütün

uluslarında kitlesel bilinç kontrolleri, kronik savaşlar, sömürgeci politikalar, baskıcı sistemler, yanlış çocuk yetiştirme stilleri, disfonksiyonel aileler, füzyone kişilerarası ilişkiler ve itaat döngüleri büyük oranda var olmaya devam edecektir (Öztürk, 2022a; 2022b; 2022c). Öztürk, dissosiyatif yaşantıların temelinde kontrol edilme ve yönetilmeye karşı bir tepki olarak gelişen *"bölünerek çoğullaşma"* fenomeninin olduğunu ifade etmektedir. Görünürde normal aile dinamiklerinin ve disfonksiyonel nesillerin inkar edilen her dissosiyojen devinimi, kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımına neden olmaktadır (Öztürk, 2021a; 2022d). Bu dissosiyojen devinimler, şiddet odaklı primitif çocuk yetiştirme stilleriyle yakından ilişkili olan çocukluk çağı travmalarından savaşlara kadar uzanan bütün kümülatif "*psikotoplumsal uyumsuzlukları"* ve *"psikotoplumsal patolojik konformizmi"* hatta *"psikotoplumsal sabotajları"* maksimal oranda açıklar (Öztürk, 2022a; 2023a). Öztürk'ün dissoanaliz kuramının travma temelli teorik ve klinik örüntüsü çerçevesinde modern psikotarih ve psikotravmatoloji teorilerinin yapılandırılması ile dissoanalistler birer *"barış elçisi"*, *"krize müdahale uzmanı"* ve *"psikotoplumsal travma profesyoneli"* olarak aktif bir rol üstlenmektedir. Dissoanaliz, *"dualistik ve diyalektik assosiyasyon"* perspektiften hem bir "*psikokomünal terapi"* hem de bireysel ve toplumsal her unsur ile özdeşik *"uyumsal ve yaratımsal evrilme"* yönelimde varlık gösteren yeni bir psikoloji, psikotarih ve psikotravmatoloji kuramıdır (Öztürk, 2022b; 2023a; 2023b; Öztürk, Erdoğan & Derin, 2021). Modern psikotarih ve psikotravmatoloji kuramları ekseninde kronik çocukluk çağı travmaları; şiddet odaklı yanlış çocuk yetiştirme stilleri içerisinde işlev gören hatta bu şiddet odaklı ve empati kesintili yanlış çocuk yetiştirme stillerinin içerisinde bir *"cezalandırma aracı"* olarak adeta *"hapsolan"* ya da *"saklanan"* primitif doğalı ve kuşaklararası geçiş gösteren dissosiyojen tutum ve davranışlardır ki istismarcı ebeveynler değişken oranlı kuralları/kuralsızlıkları ve istikrarsız tutumları ile evlatlarında yarattıkları realite değişimlerini hem kendi hedonistik çıkarlarına ulaşmak hem de onları kontrol ederek yönetmek adına acımasızca kullanırlar (Öztürk, 2020a; 2023a; 2023b).

Dissoanalitik psikotarih; psikoloji, tarih ile psikotarih arasındaki ilişkiyi *"travma ve dissosiyasyon"* çalışma alanı odağında ele almaktadır. Öztürk'ün dissoanalitik psikotarihi, insanların kuşatıcı, komplike ve gelişim odaklı bir eksende benimsediği entegratif bir bilimsel deneyimdir. Psikotoplumsal krizlere müdahale terapisi olarak dissoanalitik psikotarih, kitlesel bilincin hakim kılınmasıyla mutlak gerçeklikten korkulmayacağını ve travmatik yaşantıların kuşaklararası negatif ruhsal izlerinin fark edilmesiyle ortadan kaldırılabileceğini vurgulamaktadır (Öztürk, 2023a; 2023b). Bu süreçte dissoanalitik psikotarih insanlara; kırılgan oldukları, öfke duydukları ve hissiz kaldıkları anlara dair derin bir içgörü kazandırmayı hedeflemektedir ki, bu içgörünün kazanılmasıyla birlikte kuşaklararası travma geçişleri, kuşaklararası dissosiyasyon geçişleri ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımları son bulacaktır (Öztürk, 2023a). Şiddet odaklı ve empatiden uzak primitif çocuk yetiştirme stillerinin etken bir ajan olduğu travmatik yaşantılar, dissosiyatif reaksiyonlar ve psikopatolojilerin tüm dünyada önemli ölçüde azalmasıyla; savaşların, adaletsizliğin, liyakatsizliğin ve şiddetin bulunmadığı fonksiyonel bir *"yeni dünya"* imkanlı kılınabilecektir (Öztürk, 2021a; 2022d). Fonksiyonel bir yeni dünyanın yaratılması adına başta aile içinde deneyimlenen çocukluk çağı travmalarının, doğru ebeveynlik stilleri kullanılarak önlenmesi öncül bir öneme sahiptir. Çünkü dissoanalitik psikotarih perspektifinden tek bir travmatik deneyimin ruhsal izleri yüzlerce yıl sonrasında dahi bu örseleyici yaşantıyı deneyimleyen kişilerin alt kuşaklarında görülebilmektedir (Öztürk, 2021a; 2023a). Çocukluk çağı travmalarının ruhsal izleri arasında bireysel psikopatolojilerin yanı sıra savaşlar da yer almaktadır ki Öztürk'e göre "*Savaşlar, kalbi kırılan ve yalnızlığa terk edilen çocukların geçmişten günümüze sızan binyıllık feryatlarıdır ya da intikamlarıdır hatta gülümsemeleri çalınmış çocukların binyıllık travmatik yaşantılarının ruhsal izleridir!"*. Bu

ruhsal izler, *"kuşaklararası travma geçişi", "kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"* ve *"kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* olarak insanlık tarihinde kendisini kitlesel bir uzamda yinelemeye ya da tekrar var etmeye devam etmektedir (Öztürk, 2023a; 2023b).

Travmatik yaşantılar ve psikopatolojiler tedavi edilmediği sürece baskılanmakta, görmezden gelinmekte hatta inkar edilmektedir. Bu sürecin kendisi bir süre sonra bireysel ve kitlesel self sabotajlara dönüşerek kuşaklararası uzamda aktarılmaktadır (Öztürk, 2021b; 2022a). *"Dissoanalitik psikotarih"* bu eksende *"kuşaklararası travma geçişi", "kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"* ve "*kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* ile ilişkili birçok farklı disipline *"kapsayıcı, entegratif ve fonksiyonel bilimsel veriler üretme"* ilkesini önemle sahiplenmeyi sürdürmekte ve tüm disiplinlere rehberlik etmektedir. Kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımı yönelimli dissoanalitik psikotarih çalışmaları; insanların örseleyici olaylara, baskı ve itaat karşısında aktif hale gelen çoklu bilinç ve bellek sistemlerinin rol oynadığı *"psikotoplumsal dissosiyasyon"* aracılığıyla katlanabildiğini vurgulamaktadır (Öztürk, 2023a). Aktüel hayatın normatif bir deneyimi olarak dissosiyasyon, "*deneyimsel kopukluk", "kendine hapsolma", "psişede çokluk kazanma", "travma karşısında bölünerek güçlenme", "kişilerarası izolasyon"* ve *"çevreye yabancılaşma"* ile karakterizedir. Bu doğrultuda dissosiyasyon fenomeni, bireyleri travmatize ederek köleleştiren, objeleştiren ve özneliğini elinden alan istismarcı sistemlere karşı bölünmüş kendiliklerle, çoklu bilinç ve bellek sistemleriyle verilen oldukça olağan bir reaksiyondur hatta sert bir manifestodur (Öztürk, 2020a; 2022a; 2023a). Psikotoplumsal dissosiyasyonda ise insanlar, otokratik liderler ve baskıcı sistemler tarafından şiddet aracılığı ile itaat etmeye zorlanmaktadır ki bu bağlamda asıl travma, baskıcı sistemin ta kendisidir. Baskıcı bu sistem travmatize olan bireylerin özgürlüklerini, benliklerini ve psikojen kimliklerini ellerinden alarak onları kontrol etmektedir (Öztürk, 2022a; 2022c). Opresif sistemler, vaatleri aracılığıyla kendisine inandıkları insanları sömürerek ihanet ederler ki bu süreçte deneyimlenen *"aldatılma travması"*, artık bir ihanet travmasına transfome olarak bireyleri dissosiye etmektedir (Öztürk, 2023a; Öztürk & Erdoğan, 2021a). Bireyler adına artık her türlü opresif sistem içerisinde yaşantılanan dissosiyatif yaşantılar hem aldatılma travması hem de ihanet travmasına verilen tepkiler ile karakterize egzotik bir süreçten ziyade oldukça olağan yaşam deneyimlerinin kendisidir. (Öztürk 2023a; 2023b).

**Bireysel ve Toplumsal Travmaların Nötralizasyonunda Dissoanalitik Psikotarihin Rolü**

İnsanlık tarihinin her döneminde bireyler ve toplumlar, geçmiş ve gelecek arasında bir *"psikotoplumsal bağ"* inşa ederek hem kendilerini hem de şimdiki zamanı dissosiyatif ve assosiyatif salınımlar ya da osilasyonlarla anlamlandırabilmişlerdir. Fakat, bu süreçte deneyimlenen kronik travmatik yaşantılar ve süreğen baskıcı tutumlar, bireylerin ve toplumların bu anlamlandırabilme süreçlerinde, bilinçlerinde ve belleklerinde kesintiler yaratmıştır ki dissoanalitik psikotarih perspektifine göre, bireysel bellekler ve bireysel bilinçler kadar toplumsal bellekler ve toplumsal bilinçler de parçalı olarak işlev görmektedir. Dissoanalitik psikotarih, insanlığın travmatik geçmişi ile en yakından ilişkili olan bireysel ve toplumsal dissosiyatif yaşantılarındaki işaret ya da semboller arasındaki assosiyatif bağları çözüm odaklı bir eksende modern psikotravmatoloji ilkeleriyle ele almaktadır. Dissoanalitik psikotarih, kuşaklararası travma geçişlerine ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımlarına karşı *"çözüm hedefli stratejiler"* geliştirebilmek adına yürütülen geniş zamanlı bir dissoanalizin kendisidir (Öztürk, 2022a; 2022b; 2023a). Psikotoplumsal travmatik yaşantılar, dissoanalitik psikotarih ve modern psikotravmatoloji ilkeleri çerçevesinde Öztürk'ün geliştirdiği bir *"psikotoplumsal terapi"* olan *"dissoanaliz yöntemi"* ile nötralize edilebilir (Öztürk, 2022c; 2023a). Travmatize bireylerin ve toplumların dissoanalizleri gerçekleştirilemediği sürece hiçbir ulus, borderline bileşenlerinden kurtulamamakta hatta gelişimsel ve entegratif bir yaşam örgütlenmesine sahip

olamamaktadır ki bu doğrultuda dissoanalizin ana amacı hem gelişime hem de yenileşime açık entegre bireyler ile toplumlar yaratmaktır. Dissoanaliz, bireysel ve toplumsal travmaların mümkün olan en kısa sürede hem sonlandırılması hem de tedavi edilmesi adına önleme stratejileri odaklı psikotoplumsal kuramların geliştirilmesi ve erken yaşta başlayan kronik çocukluk çağı travmaları ile en yakın ilişkiyi gösteren dissosiyatif bozukluklar konusunda psikotravmatoloji ve psikotarih perspektifli modern psikoterapi yöntemlerinin yapılandırılması ile bu bireysel ve toplumsal travmaların altında yatan ana dissosiyojenik bileşenlerin entegratif bir eksende nötralize edilmesidir. Bireysel ve toplumsal entegrasyonu sağlayan bu nötralizasyon süreci; dissoanalistlerin, psikotarihçilerin, psikotravmatologların ve travma psikoterapistlerinin rehberliğinde gerçekleştirilebilmektedir (Öztürk, 2022a; 2022b). Yanlış çocuk yetiştirme stilleri içerisinde saklanarak varlanışını insanlık tarihinden bu yana devam ettiren çocukluk çağı travmalarının önlenmesine yönelik Öztürk tarafından yapılandırılan *"doğal ve rehber ebeveynlik stili"*; hem sağlıklı anne-babaların ve çocukların hem de gelişim odaklı ulusların mevcudiyetine ket vuran; disfonksiyonel aile dinamiklerine, primitif çocuk yetiştirme stillerine, çocukluk çağı travmalarına, örseleyici olaylarla ilişkili psikopatolojilere - dissosiyatif bozukluklar ve travma sonrası stres bozukluğu- ve kitlesel şiddet olaylarına karşı kısa ve uzun dönemli bir önleme stratejisi olarak işlev görmektedir (Öztürk, 2021a; 2022d).

**Travmatik Toplumsal Hafıza, Kuşaklararası Dissosiyasyon Geçişi ve Kuşaklararası Kader Geçişi**

Psikotarihe göre çocuk kavramına -özellikle kız çocuklarına- yapılan pozitif atıflar ve bu kavrama verilen değer, farklı zaman ve kültürlerde içinde bulunulan toplumun gelişmişlik seviyesi ile doğru orantılı olarak değişim göstermektedir. Çocuk kavramına verilen değer arttıkça kuşaklararası gelişim de tüm dünyada etkin olmaya başlamaktadır (deMause, 1997; Öztürk, 2020b; 2023a). Öztürk'ün dissoanalitik psikotarihi, tüm toplumların *"travmatik hafıza"*larını ve dissosiyatif reaksiyonlarını nötralize etmek hedefine odaklanmıştır. Bireyden topluma olan uzamda her türlü şiddet olayının etken ajanı olarak faaliyet gösteren travmatik hafızaya yani "*travmatik toplumsal hafızaya"* ve dissosiyatif reaksiyonlara, hem psikotravmatologların ve dissoanalistlerin geliştirdikleri terapötik yaklaşımlar hem de psikotarihçilerin yapılandırdığı örseleyici olayları önleme stratejileri ile etkin ve başarılı bir şekilde müdahale edilebilir (Öztürk, 2023a; 2023b). Eğer bütün ulusların travmatik hafızalarına ve dissosiyatif reaksiyonlarına psikotarihsel boyutta bir çözüm getirilmezse insanlığın yaşadığı her yer kuşaklararası uzamda hem belirsizlik kaosuna tanıklık edecek hem de bir belirsizlik travmasının yinelenerek deneyimlenmesine sahne olacaktır ki bu süreç, *"kuşaklararası travma geçişi"* ve *"kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"* ile tekrarlı olarak eylem bulacaktır. *"Travmatik toplumsal hafıza"*; *"kuşaklararası travma geçişi", "kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* ve *"kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"*nin etken ajanıdır (Öztürk, 2022a; 2023a). Kuşaklararası travma geçişinde disfonksiyonel aileler; *"görünürde normal aile dinamikleri"* ve *"yanlış çocuk yetiştirme stilleri"* ile birlikte dissosiyeci edici bir rol oynamaktadır ki, bu sürecin kendisi de kuşaklararası psikopatoloji aktarımına neden olmaktadır (Öztürk, 2021a, 2022d; Öztürk & Şar, 2006). Kuşaklararası psikopatoloji aktarımının temel dinamikleri; çocukluk çağı travmalarını içerisinde barındıran, empati kesintili ve tutarsız primitif çocuk yetiştirme stilleridir. Kuşaklararası travma geçişi ile kuşaklararası psikopatoloji aktarımı disfonksiyonel nesillerde ve disfonksiyonel toplumlarda birbirine identik olarak varlanışını sürdürmektedir. Bireylerin ve kitlelerin kendilerini çoklu iletişimlerden, çoklu uyaranlardan ve çoklu realitelerden soyutlaması olarak tanımlanan psikokomünal dissosiyasyon ise, disfonksiyonel ailelerde hatta disfonksiyonel nesillerde maksimal oranda deneyimlenmektedir. Psikokomünal dissosiyasyonda bireyler ya da toplumlar, tek bir realiteye, tek bir felsefe ya da inanç sistemine radikal bir motivasyonla odaklanmaktadır ki zaten aynı dönemde yaşayan ebeveynler büyük

oranda aynı çocuk yetiştirme stilini benimsemektedirler. Bir toplumdaki baskın olan yanlış çocuk yetiştirme stili, kuşaklararası travma geçişinin ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımının temel kaynağıdır (Öztürk, 2021b; 2022a; 2023a). Psikotarih perspektifinden çocuk yetiştirme stilleri, oldukça yavaş bir hızla değişmekte olup majör oranda birbirlerine identik çocuk yetiştirme stillerine sahip ardışık kuşaklarda benzer psikopatolojiler ve yakın oranlarda çocukluk çağı travmaları görülmektedir (Öztürk, 2020a; 2020b).

Dissoanalitik ekol açısından yanlış çocuk yetiştirme stilleri, gelişimsel travma kapsamında deneyimlenmektedir (Öztürk, 2022a). Çocukluk çağı travmaları, şiddet odaklı baskın yanlış çocuk yetiştirme stilleri içerisine gizlendiğinden dolayı kuşaklararası eksende uzun dönemli olarak varlanışını sürdürmektedir. Ayrıca, tutarsız ebeveyn tutumları da çocukluk çağı travmalarının oluşumunda etken ajanlar olarak rol oynamaktadır (Öztürk, 2021a). Aynı şiddet odaklı çocuk yetiştirme stillerini benimseyen nesillerin çocuklarında birbirine yakın oranlarda çocukluk çağı travmaları görüldüğünden dolayı bu nesillerin çocuklarında yine birbirine benzer oranlarda dissosiyatif yaşantılar görülmektedir ki bu süreç, *"kuşaklararası dissosiyasyon geçişi*"nin ta kendisidir! Kuşaklararası dissosiyasyon geçişi hem bir toplumda örselenen çocukların travmatize yaşantılarının holistik bir bütünü hem de deneyimlenen toplumsal dissosiyasyonun sonucudur. Kuşaklararası dissosiyasyon geçişi, bir toplumdaki çocukluk çağı travmalarının psikotoplumsal prediktörü olarak işlev görmektedir (Öztürk, 2023a; 2023b). Süreğen psikotoplumsal baskılar, şiddet odaklı yanlış çocuk yetiştirme stilleri, tutarsız ebeveyn tutumları ve çocukluk çağı travmaları, kuşaklararası dissosiyasyon geçişinin ana ajanlarıdır (Öztürk, 2023a; Öztürk & Erdoğan, 2021b). Modern psikotravmatolojinin, dissoanalitik ekolün ve dissoanalitik psikotarihin dünyadaki en önemli temsilcisi olan Öztürk, klinik psikoloji alanında öncülüğünü yaptığı *"kuşaklararası travma geçişi", "kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* ve *"kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"* çalışmalarının, *"disfonksiyonel aile dinamikleri"* ekseninde aile içi şiddet, aile psikopatolojisi, çocukluk çağı travmaları, bireysel ve toplumsal dissosiyatif yaşantılar ile yakından ilişkili temel bilimsel odaklar olduğunu ifade etmektedir (Öztürk, 2022d; 2023a). Öztürk (2022a/2022b)'ün çalışmalarında insanlık tarihinin en değerli teorisyeni olarak kabul edilen Lloyd deMause'un kurucusu olduğu psikotarihin, dissoanaliz kuramı ekseninde savaşları ve çocukluk çağı travmalarını önleme stratejilerinin geliştirilmesi yöneliminde Öztürk tarafından yapılandırılan *"dissoanalitik psikotarih"*e göre, kuşaklararası travma geçişi, kuşaklararası psikopatoloji aktarımı ve kuşaklararası dissosiyasyon geçişi, bireysel travmatik yaşantıların toplumsal travmatik yaşantılara transforme olmasıyla gerçekleşirken kapsamı altına aldığı özneleri ve kitleleri; inançlarından, kimliklerinden, bilinçlerinden ve kendiliklerinden uzaklaştırır (Öztürk, 2023a; 2023b).

Kuşaklararası dissosiyasyon geçişi sürecinde önemli bir rol oynayan baskın çocuk yetiştirme stilleri, insanların kaderlerini, kimliklerini, kültürlerini, bilinçlerini ve belleklerini yaratır. Aynı eksende örseleyici yaşam deneyimleri ve çocukluk çağı travmaları ise insanların birbirlerine identik olan kuşaklararası psikopatoloji aktarımlarını imkanlı kılar. Kuşaklararası travma geçişleri ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımları, bireyleri ve toplumları psikotoplumsal açıdan tüketmeden adeta terk etmez ki onlar -kuşaklararası travma geçişleri ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımları- hem ruhlarını hem de duygularını dondurdukları itaatkar kitlelerin dünyada maksimal oranda var olmalarını sağlar (Öztürk, 2021b; 2023a). Baskıcı sistemler, diktatörler ya da dominant liderler bütün toplumları aynı anda ve aynı yöntemlerle travmatize ederek -*"kitlesel travmatik yaşantılar"* aracılığı ile- yönetirler! Kitlesel travmatik yaşantılar ve opresif politikalar, toplumsal dissosiyasyonu imkanlı kılınarak bu travmatik yaşantılar ve opresif politikalar karşısında itaat eden bireyler oluşturulmaktadır (Öztürk, 2023a; Öztürk & Erdoğan, 2021b). Çocukluğun tarihinde geriye doğru gittikçe, günümüze oranla daha büyük ihmalin olduğu, çocukların aileleri tarafından daha fazla şiddet gördüğü, korkutulduğu ve cinsel

istismara uğradığı hatta öldürüldüğü görülmektedir. Bu büyük ihmaller, şiddetler, korkutulmalar ve cinsel istismarlar bugün olduğu gibi geçmişte de çocukları dissosiye ederek onları kontrol altına almak adına kullanılmaktadır. Çocukluğun tam bir kâbus olan travmatik tarihi, aslında net bir şekilde dissosiyasyonun tarihidir (Öztürk, 2020a; 2020b). Dissoanalitik psikotarihe göre kendi ebeveynleri tarafından travmatize edilen bir öznenin nasıl olup da öz evlatlarını aynı şekilde travmatize ettiği *"kuşaklararası travma geçişi"* ve *"kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* ile açıklanabilir. *"Kuşaklararası travma geçişi"* ve *"kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* ve *"kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"* aracılığıyla ardıl nesillerde adeta aynı kader: *"kuşaklararası kader geçişi"* paylaşılmaktadır (Öztürk, 2023a).

Dissoanalitik psikotarih, *"insanlığın travmatik geçmişi"* ile hepimizi sert ve çarpıcı bir üslupla adeta yüzleştirerek dünyanın bütün çocukları adına daha adaletli, merhametli, liyakatli ve barışçıl bir gelecek kurabilmek için dissosiyatif engellerimizin ve travmalarımız tarafından yönetildiğimiz gerçeğinin farkına varmamızı ve öfkemizi nötralize ederek yasımızı optimal bir düzeyde deneyimlememizi imkanlı kılar. Dissosiyatif engelleri ortadan kalkan bir toplumun gelişim odaklı, merhametli ve erdemli yeni bir nesil yaratma motivasyonu ve umudu yeniden canlanır (Öztürk, 2023a; 2023b). Anne ve çocuk arasındaki ilişki dinamiğini hayattaki en hassas ve en kırılgan denge olarak kabul eden psikotarih, aslında yanlış çocuk yetiştirme stilleriyle beslenen bireysel ve toplumsal travmalar ile şiddet olaylarındaki tarihsel motivasyonların uzun dönemli bir analizidir (deMause, 1997; Öztürk, 2020b). Dissoanalitik psikotarih ise bize baskıcı sistemlerle ittifak kuran borderline annelerin, yanlış çocuk yetiştirme stilleriyle yarattıkları disfonksiyonel nesiller ve faşist liderlerle dünyayı adeta bir cehenneme çevirdiklerini net bir şekilde ifade eder. Sonuç olarak, çocukluğun travmatik ve dissosiyatif anamnezini yazan bu borderline annelerin mimarı oldukları disfonksiyonel nesiller ve faşist liderler, dünyadaki hem bireysel hem de toplumsal travmaların bulunmalarının esas sorumlularıdırlar. Çocuklarıyla güvenli bağlanma kuramayan ve ebeveyn olmayı reddeden hedonistik *"borderline anneler"* kendi öz çocukları kadar dünyanın kaderini de gerçek bir kabusa çevirirler. Her istismarcının ve her şiddet yanlısının geçmişinde mutlaka primitif ve tutarsız çocuk yetiştirme stili ile *"kurban etmiş"* ya da *"kurban edilişine sessiz kalmış"* bir disfonksiyonel aile vardır (Öztürk, 2023a; 2023b). Öztürk'e göre, "*Anneler kendi çocuklarının ve toplumlarının hem hafızası hem tarihi hem de kaderleridir ki iyi anneler her zaman iyi nesiller yaratır".* Dissonalitik psikotarihe göre, dünyanın bütün zamanlarının ve dünyanın bütün toplumlarının katilleri merhametsiz ve adaletsiz ebeveynlerdir ki onlar *"kuşaklararası travma geçişi", "kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* ve *"kuşaklararası dissosiyasyon geçişi*"nin esas aktörleridir (Öztürk, 2023a).

## KAYNAKLAR

deMause, L. (1997). The psychogenic theory of history. *The Journal of psychohistory*, *25*(2), 112.

Öztürk, E. (2020a). Psikotarih, travma ve dissosiyasyon: Çocukluk çağı travmaları, savaşlar ve dissosiyasyonun anamnezi. Öztürk E, editör. *Psikotarih*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-21.

Öztürk, E. (2020b). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı*. 2. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. p.1-33.

Öztürk, E. (2021a). Disfonksiyonel Aile Modellerinden Fonksiyonel Aile Modeline: "Doğal ve Rehber Ebeveynlik Stili". Öztürk E, editör. *Aile Psikopatolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. p.1-39.

Öztürk, E. (2021b). Trauma based alliance model therapy. *Medicine Science, 10*(2), 631-650.

Öztürk, E. (2022a). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: Denial trauma and mass dissociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. *Medicine Science, 11*(2), 1359-1385.

Öztürk, E. (2022b). Dissoanaliz ve psikotoplumsal bilinç alyansı kuramı: İnkar travması ve dissosiyatif yansıtımlı kimlik geçişi. Öztürk E, editör. *Psikotravmatoloji.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-40.

Öztürk, E. (2022c). Modern psikotravmatoloji. Öztürk E, editör. *Psikotravmatoloji.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.41-69.

Öztürk, E. (2022d). Dysfunctional generations versus natural and guiding parenting style: Intergenerational transmission of trauma and intergenerational transfer of psychopathology as dissociogenic agents. *Medicine Science*, *11*(2), 886-904.

Öztürk, E. (2023a). Dissoanalytic psychohistory: Dissoanalysis of the traumatic history of humanity and the construction of a new societal reality. *Medicine Science*, *12*(1), 303-318.

Öztürk, E. (2023b). Dissoanalitik psikotarih: Soykırımların, baskıların, çocuk istismarlarının ve savaş travmalarının dissoanalizi. Öztürk E, editör. *Savaş Psikolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-35.

Öztürk, E., & Erdoğan, B. (2021a). Betrayal trauma, dissociative experiences and dysfunctional family dynamics: flashbacks, self-harming behaviors and suicide attempts in post-traumatic stress disorder and dissociative disorders. *Medicine Science, 10*(4), 1550-1556.

Öztürk, E., & Erdoğan, B. (2021b). Dissociogenic components of oppression and obedience in regards to psychotraumatology and psychohistory. *Medicine Science*, *10*(3), 1059-1068.

Öztürk, E., Erdoğan, B., & Derin, G. (2021). Psychotraumatology and dissociation: A theoretical and clinical approach. *Medicine Science, 10*(1), 246-254.

Öztürk, E., & Şar, V. (2006). The "apparently normal" family: a contemporary agent of transgenerational trauma and dissociation. *Journal of Trauma Practice*, *4*(3-4), 287-303.

# DİSSOANALİZ KURAMI, GÖÇ TRAVMASI, ASSOSİYATİF SOSYAL KALKAN VE ENTEGRATİF PSİKOTOPLUMSAL İLİŞKİ DİNAMİKLERİ

**Erdinç ÖZTÜRK**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi, Direktör

erdincerdinc@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1553-2619

**Görkem DERİN**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi

gorkem.derin@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9527-3110

## Özet

Hem bir travma terapisti hem bir psikotarihçi hem de bir psikotravmatolog olan Öztürk tarafından geliştirilen *"Dissoanaliz Kuramı", "travma ve dissosiyasyon"* alanında etkin psikoterapi yöntemlerinin ve yenilikçi psikotravmatoloji akımlarının yapılandırılmasında oldukça önemli bilimsel katkılar sağlamaktadır. Gelişime açık entegratif bireylerin ve toplumların yaratılması misyonu ile eşlenik olan dissoanaliz kuramı, *"psikokomünal terapi"*nin ta kendisidir! Dissoanalitik ekolün odaklandığı temel çalışma alanları arasında yer alan *"göç travması"*, maksimal oranda bireysel boyuttan çok toplumsal boyutta deneyimlenmektedir. *"Toplumsal beden"*in yaralanması olarak da tanımlanan göç travmasını yaşantılayan kişiler, hayatlarını daha sağlıklı bir şekilde sürdürebilmek adına yeni bir anlam ve hedef arayışı içerisinde girerler. Bu doğrultuda bir *"assosiyatif sosyal kalkan"* olarak fonksiyon gören *"inanç"* fenomeni, bireylerin göç ile ilişkili travmatik olayları yorumlamalarına yardım ederek, onların ruhsal açıdan entegre olmalarını imkanlı kılabilmektedir. Assosiyatif sosyal kalkan, zorunlu göçler ve savaşlar gibi toplumsal travmalar esnasında ya da sonrasında içinde yaşanılan topluluğun güven ve huzur veren *"ilişkisel karşılıklılığı"*dır. Öztürk'e göre zorunlu göç deneyimleyen bireylerde ardışık travmatik yaşantılar, *"assosiyatif sosyal kalkan"*ın öznenin ruhsal entegrasyonunu koruyucu boyutuna darbe vurmaktadır. Zorunlu göç sürecinde ve sonrasında assosiyatif toplumsal kalkanın fonksiyonelliğini önemli ölçüde kaybetmesi, travmatize bireyin kendiliklerinde, bilinçlerinde ve belleklerinde dissosiyatif savunmaların hakim olmasına neden olmaktadır. Göç travmasının kişiler üzerindeki kısa dönemli negatif ruhsal etkilerine odaklanmaktan ziyade aslında bu göç travmasının *"olağanlaştığı"* uzun dönemli ruhsal etkilerini ve hayatını inşa edeceği yeni ülkenin entegratif psikotoplumsal ilişki dinamiklerini dikkate almak gerekmektedir. Göç travmasının kişiler üzerindeki negatif ruhsal etkilerinin metabolize edilmesi sürecinde entegratif psikotoplumsal ilişki dinamiklerinin bir *"koruyucu kalkan"* olarak işlev gördüğü önemle vurgulanmaktadır. Dissoanalitik ekol açısından göç travmasının özneler üzerindeki kısa ve uzun dönemli psikopatolojik etkilerinin nötralize edilmesi adına yeni ve fonksiyonel bir hayat kurmak amacı ile göç edilen ülkeler, göçmeler için entegratif psikotoplumsal ilişki dinamiklerinin optimal düzeyde varlık göstermesini olanaklı kılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Dissoanaliz; göç travması; toplumsal beden; assosiyatif sosyal kalkan; entegratif psikotoplumsal ilişki dinamikleri; psikotravmatoloji

# THEORY OF DISSOANALYSIS, MIGRATION TRAUMA, ASSOCIATED SOCIAL SHIELD AND INTEGRATIVE PSYCHOSOCIAL RELATIONSHIP DYNAMICS

## Abstract

The *"Dissoanalysis Theory"*, developed by Öztürk, who is both a trauma therapist, a psychohistorian and a psychotraumatologist, provides very important scientific contributions in the construction of effective psychotherapy methods and innovative psychotraumatology movements in the field of *"trauma and dissociation"*. Theory of dissoanalysis provides very important scientific contributions in the structuring of effective psychotherapy methods and innovative psychotraumatology movements in the field of *"trauma and dissociation"*. The theory of dissoanalysis, which is associated with the mission of creating integrative individuals and societies open to development, is the very *"psychocommunal therapy"*! *"Migration trauma"*, which is among the main areas of study focused on by the dissoanalytic school, is experienced at the maximal level in the social dimension rather than the individual dimension. People who experience the migration trauma, which can also be expressed as the injury of the *"social body"*, go in search of a new meaning and goal in order to continue their lives in a healthier way. In this direction, the *"faith"* phenomenon, which functions as an *"associative social shield"*, can help individuals to interpret traumatic events related to making it possible for them to integrate psychologically. The associative social shield is the *"relational reciprocity"* of the community that gives confidence and peace during or after social traumas such as forced migrations and wars. According to Öztürk, consecutive traumatic experiences in individuals who have experienced forced migration strike a blow to the protective dimension of the *"associative social shield"* of the individual's psychological integration. The significant loss of functionality of the associative social shield during and after the forced migration process causes dissociative defenses to prevail in the self and memories of the traumatized individual. Rather than focusing on the short-term negative psychological effects of migration trauma on individuals, it is necessary to take into account the long-term psychological effects of this migration trauma and the integrative psychosocial relationship dynamics of the new country in which it will build its life. It is emphasized that integrative psychosocial relationship dynamics function as a *"protective shield"* in the process of metabolizing the negative psychological effects of migration trauma on individuals. In terms of the dissoanalytic school, in order to neutralize the short and long-term psychological effects of the migration trauma on the subjects, the countries that migrated to establish a new and functional life should make it possible for the immigrants to have integrative psychosocial relationship dynamics at an optimal level.

**Keywords:** Dissoanalysis; migration trauma; social body; associative social shield; dynamics of integrative psychosocial relationships; psychotraumatology

## Bir Psikokomünal Terapi Olarak Dissoanaliz Kuramı

Dissoanaliz, *"travma ve dissosiyasyon"* alanında hem kısa dönemli ve krize müdahalesi bulunan psikoterapi yöntemlerinin hem de modern psikotravmatoloji ve psikotarih akımlarının yapılandırılmasında önemli bilimsel katkılar sağlamaktadır (Öztürk, 2022a; 2022b; 2022c). Kimlik kavramının yanlış çocuk yetiştirme stilleri ve travmatik yaşantılarla eşlenik *"çoklu bilinç sistemi"* ve *"çoklu bellek fenomeni"*ne dair bireysel ve toplumsal her ögesiyle en yakın etkileşimsel dinamiğe sahip bir eksende oluşturulan *"Dissoanaliz Kuramı",* Öztürk'ün uzun dönemli yürüttüğü modern psikotravmatoloji çalışmalarına dayanmaktadır. *"Dissoanalistler",* psikotravmatoloji ve psikoterapi konularında profesyonel yeterliliği bulunan, travma ile ilişkili ruhsal hastalıkların psikoterapisini yüksek bir başarı ortalaması ile tamamlayan *"travma terapistleri"*dir. Aynı zamanda bir psikotravmatolog olan dissoanalistler hem travma ve dissosiyasyon alanında özgün bilimsel araştırmalar yaparlar hem de etkin psikoterapi modelleri ve yenilikçi psikoloji teorileri geliştirirler (Öztürk, 2022a; 2022b).

Öztürk'e göre travmatize bireylerin ve opresif sistem tarafından yönetilen toplumların dissoanalizleri gerçekleştirilemediği sürece hiçbir ulus, şiddet odaklı ve borderline psikopatojen bileşenlerinden kurtulamaz. Temel amacı gelişime açık, entegratif bireyler ve toplumlar yaratmak olan *"dissoanaliz kuramı", "psikokomünal terapi"*dir. Dissoanaliz, bireysel ve toplumsal travmaların en kısa sürede tedavi edilmesi, etkin ve uygulanabilir önleme stratejileri odaklı psikotoplumsal teorilerin yapılandırılması, çocukluk çağı travmalarıyla en yakın ilişkiyi gösteren dissosiyatif bozukluklara yönelik travma odaklı psikoterapi yöntemlerinin oluşturulması, kuşaklararası travma geçişi, kuşaklararası dissosiyasyon geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımının altında yatan esas dissosiyojenik ögelerin entegratif bir yönelimle

nötralize edilmesidir. Kuşaklararası geçiş göstererek ardıl psikopatolojik izlerini sürdüren çocukluk çağı travmalarının kolektif ve dissosiyatif anamnezi yöneliminde gerçekleştirilen psikotoplumsal travmatik yaşantıların dissoanalizi, süreğen baskıların, kitlesel kontrollerin, şiddet döngülerinin, ardışık savaşların ve yok edici terörizmin, daha da önemlisi neden hala hem yanlış çocuk yetiştirme stillerini uygulayarak hem de çocuklarımızı travmatize ve dissosiye ederek onlar üzerinde egemenlik kurma çabalarımızın dual dinamiklerini fark etmemizi kolaylaştırmaktadır (Öztürk, 2022a; 2022b; 2022d; Öztürk & Erdoğan, 2021). Bu bağlamda dissoanaliz hem kuşaklararası travma geçişinin hem kuşaklararası dissosiyasyon geçişinin hem de kuşaklararası psikopatoloji aktarımının sonlandırılması adına gerçekleştirilen kümülatif bilimsel çabaların, etkin psikoterapi uygulamalarının, kısa ve uzun dönemli psikotoplumsal travmatik yaşantıları önleme stratejilerinin holistik bir bütünüdür (Öztürk, 2022a; 2023a; 2023b).

**Dissoanalitik Ekol Perspektifinden Göç Travması Karşısında Gelişimsel Göç**

Psikotravmatoloji, kinik psikoloji ve psikiyatri başta olmak üzere birçok disiplin, geçmişten günümüze göç fenomenini aydınlatmaya ve göçmenlerin -özellikle zorunlu göçmenlerin- sıklıkla yaşantıladığı psikotoplumsal krizlere dair etkin çözüm önerileri geliştirmeye çalışmaktadırlar (Öztürk, 2020a; 2022c; Öztürk, Erdoğan & Derin, 2021). Ulusların psikososyal, siyasal ve kültürel dinamikleriyle eşlenik olan göç fenomeni, insanların iradi ve/veya zorunlu olarak yaşadıkları yerden başka bir yere doğru yerleşim birimini değiştirmesidir. Göç alan ülkeler, göçmenlerle ilgili genellikle sosyoekonomik boyutla ilgili bir endişe deneyimlemekteyken, göç veren ülkeler ise genç -nitelikli ve eğitimli- popülasyonun azalmasına ve kendi toplumlarına fayda sağlayabilecek vatandaşların diğer ülkeleri tercih etmelerini engellemeye yönelik çaba göstermektedir (Gheasi & Nijkamp, 2017). Göç sürecinde; yakın olunan kişilerin kayıpları, kültür şoku, sağlık ve eğitim hizmetlerine erişimde yaşanan aksaklıklar, ayrımcılık, damgalanma ve çalışma iznini almadaki güçlükler, göçmenler adına birer travmatik yaşantı olarak deneyimlenebilmektedir. Kendi ülkesinden ayrılmak durumunda kalan zorunlu göçmenler; savaş ve iç çatışma gibi kaotik bir ortamın hüküm sürdüğü anavatanlarından ayrılsalar dahi bu göç sürecinin kendisi genellikle çok boyutlu örseleyici olayları tecrübe ettikleri uzun bir yolun sadece başlangıcıdır. Kendi istekleri dışında göç etmeye itilen bireyler, yeni ülkelerindeki psikotoplumsal ve kültürel dinamiklerle entegre olabilmede sorunlar yaşantılayabilmektedir (Schouler-Ocak, 2015).

Kendi ülkelerindeki psikotoplumsal kriz yaşantılarından uzaklaşma adına yurtlarını terk eden göçmenler, yalnızca geldikleri yeni ülkeyle uyum sorunu deneyimlememekte aynı zamanda dissosiyatif bozukluklar, travma sonrası stres bozukluğu ve somatoform bozukluklar gibi birçok psikiyatrik hastalık da geliştirebilmektedir (Schouler-Ocak, 2015; Öztürk & Derin, 2023). Göç olgularında görülen psikiyatrik hastalıklar bu olguların maksimal oranda hem bireysel hem de toplumsal bir travmatik yaşantı olarak deneyimlenmesi ile ilişkilidir (Öztürk, 2020a). Göç sonucunda kişiler hem bireysel travmalar hem de toplumsal travmalar ile baş etmek durumunda kalmaktadır. Kompleks ve kaotik yaşam deneyimi olarak *"göç travması"*, psikotravmatologlar, dissoanalistler ve ruh sağlığı uzmanları tarafından psikoterapi süreçlerinde çalışılmalıdır (Öztürk, 2020a; 2022a). Göçün bireyler üzerindeki ruhsal etkilerine yönelik gerçekleştirilen birçok çalışma, göçmenlerdeki travma sonrası stres bozukluğu oranının, göç edilen ülkenin genel popülasyonuna göre yaklaşık on kat daha fazla olduğunu vurgulamaktadır (Crumlish & O'Rourke, 2010). Öztürk ise, göç esnasında ya da sonrasında klinik olmayan: normal popülasyondaki dissosiyatif reaksiyonların yaklaşık on kat arttığını önemle vurgulamaktadır (Öztürk, 2020a). Savaş ve çatışmaların yoğun olduğu kriz bölgelerinden zorunlu göç etme

sürecinde; fiziksel istismar, aile üyelerinin kaybı, gasp ve işkence en sık deneyimlenen travmatik olaylar arasındadır (Lindert ve ark., 2009).

Göçmenlerin, mültecilerin ve sığınmacıların hedeflenen ülkelere geçiş sürecinde ya da hemen sonrasında yaşantılandıkları örseleyici olaylar *"göç travması"* olarak tanımlanmaktadır. Yoğun katılımın olduğu planlı göçler hem ulaşılan ülkenin hem de uzaklaşılan anavatanın geleceğini belirleyen kritik süreçler arasında yer almaktadır. Göç travmalarının negatif etkileri, göçmenler tarafından gruplar halinde belirli oranda proses edilebilmekte iken aynı zamanda bu bireylerde travma sonrası stres bozukluğu ve kişilerarası dezorganize bağlanma da görülebilmektedir. Göçmenler adına göç sürecinin temel amacı, kuşaklararası uzamda hem daha iyi hem de daha sağlıklı bir hayata erişilmesidir (Crumlish & O'Rourke, 2010; Derin, 2020; Öztürk & Derin, 2023). Öztürk, bireylerin deneyimledikleri örseleyici yaşantılardan ve psikopatojen dinamiklerden kurtulmasını sağlayacak yöndeki kendisinin pozitif bir yeniden yapılanmasına hizmet eden ve potansiyellerini kullanabilmesine imkan tanıyan kalıcı şehir ya da ülke değişimini *"gelişimsel göç"* olarak tanımlamaktadır (Öztürk, 2020b; 2021; 2022a). Öztürk, gelişimsel göç sürecinin temel motivasyonunun bireyin hem kendi ailesinin hem de kendi toplumunun uyguladığı empatiden uzak şiddet odaklı yanlış çocuk yetiştirme stillerinden bir uzaklaşma ya da kurtulma çabası olduğunu ifade etmektedir. Zorunlu göçlerden ziyade gelişimsel göç eden ruhsal entegrasyona sahip bireylerde *"yaratımsal dissosiyasyon"* deneyimlenmektedir. Yaratımsal dissosiyasyon, belirli sanatsal, bilimsel ya da teorik bir hedef odağında yeni bir yaklaşım ortaya koymak adına kişinin iradi bir şekilde ve belirli bir süre için hem kendinden hem kimliğinden hem de yargılarından uzaklaşmasıdır. Dissoanalitik ekole göre gelişimsel göç yönelimli yaratımsal dissosiyasyon ise, sosyokültürel değerler ve aile fonksiyonelliği açısından ortalamanın altındaki bir toplumda özgürlük ve değişim hedefi olan bir bireyin gelişimsel göç ile sosyokültürel değerler açısından ortalamanın üzerindeki bir toplumda pozitif doğalı assosiyasyonlar kurarak kendisi ve göç ettiği yeni toplum adına kalıcı psikotoplumsal izler bırakabilmesidir (Öztürk, 2022a; 2022b; 2022d).

Gelişimsel göçler, dissosiyojen deneyimlerin ve kronik travmatik yaşantıların kırılmasını sağlayan en adaptif psikotoplumsal dinamiklerdir. Öztürk, gelişimsel göç sürecinin temel motivasyonunun bireyin hem kendi ailesinin hem de kendi toplumunun uyguladığı psikopatolojik, ilkel ve şiddet odaklı yanlış çocuk yetiştirme stillerinden kurtulma çabası olduğunu ifade etmektedir (Öztürk, 2022a; 2022b). Gelişimsel göçün ardından bireylerin kuşaklararası uzamda daha insani ve daha fonksiyonel bir yaşama ulaşması ise, deMause'un *"psikojen pompa etkisi"*dir (deMause, 1997). Dissoanaliz kuramına göre yanlış çocuk yetiştirme stillerinin artık kullanılmaması ancak ve ancak *"dissosiyatif devrimler"* ve *"gelişimsel göçler"* imkanlı kılabilir. Psikotoplumsal travmatik yaşantılar ve baskıcı sistemler, yaratıcı ve özgürlükçü dissosiyatif bir devrimin gelişim odaklı eylemleriyle ortadan kaldırılabilir. Dünyanın bütün ülkelerinde ve toplumlarında göç edenlerden bazıları travmatik yaşantılarını ve dissosiyatif reaksiyonlarını geçmişinde bırakarak hem kendi hem de insanlık tarihinin gelişimi adına önemli psikososyolojik adımlar atacaklardır. Öztürk'e göre, insanlık tarihinde dramatik göçler sonrasında ortaya çıkan kültürel kopmalar; ileriye yönelik adım atmak isteyen bireylerin önünü açarak varlanış gösterecek olan yeni bir toplumda yeni bir normalliğin, yeni bir insan profilinin ve yeni bir fonksiyonel aile yapılanmasının uzun erimli hüküm sürmesini olanaklı kılabilir ki bu doğrultuda *"dissosiyatif assosiyasyon", "gelişimsel göçler"*in en önemli bileşenini oluşturmaktadır (Öztürk, 2022a; 2022b).

**Göç Travması, Assosiyatif Sosyal Kalkan ve Entegratif Psikotoplumsal Dinamikler**

Zorunlu göç eden mülteciler ve sığınmacılar, travma sonrası stres bozukluğu tanı kriterlerini karşılayan çok sayıda travmatik olaya sıklıkla maruz kalmaları sebebiyle, göç travmasıyla en yakından ilişki gösteren dissosiyatif bozuklukları geliştirebilecek temel risk grupları arasında yer almaktadır. Savaşların, iç çatışmaların ve politik baskıcı rejimlerin; mültecilerin ve sığınmacıların göç etmesindeki ana nedenler olması sebebiyle birçok travmatik yaşantıya açık bir topluluk olan göçmenlerle ilgili araştırmalar genellikle göç ve savaşla ilgili travmalara ve bu olumsuz yaşam deneyimleri ile karakterize olan psikiyatrik bozukluklara odaklanmaktadır. Kalabalık mülteci kamplarında yaşam koşullarının elverişsiz olması, bu kamplarda uzun süre kalma, temel hayatta kalma ihtiyaçlarının -yiyecek, su, barınma- eksik olması, sağlık hizmetlerine yetersiz erişim karşılanmasındaki zorluklar, gelir getirici faaliyetlerde bulunamama ve sosyal destek eksikliği savaş ve göç gibi sebeplerle bulundukları ülkeden göç etmek durumunda kalan kişilerin karşılaştıkları en temel problemlerdir (Fino, Mema & Russo, 2020).

Braun-Lewensohn ve Al-Sayed (2018), bir mülteci kampında uzun süreler yaşamanın ve savaşa maruz kalmanın travma sonrası stres bozukluğunun geliştirilmesindeki en önemli faktörler olduğunu ifade etmektedir. Savaş ve zorunlu göç gibi toplumsal travmalara maruz kalan bireylerin bu olumsuz yaşam deneyimleri ile ilişkili geliştirdikleri psikopatolojilere karşı birer tampon olarak *"esnekliğin"* ve *"stresle başa çıkma stillerinin"* kullanılabileceği belirtmektedir. Esneklik, zorlu yaşam koşullarına ve majör travmalara maruz kalınmasına rağmen ruhsal sağlığın mümkün olan en optimal seviyede sürdürülme kapasitesidir. Bu konu ile ilgili araştırmalar, esnekliği yüksek bireylerin travmatik bir olaydan sonra travma sonrası stres bozukluğu semptomlarını geliştirme olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir. Esneklik ve stresle başa çıkma stilleri belirli açılardan birbirleriyle yakından ilişkili olmalarına rağmen, kavramsal ve etimolojik açıdan belirgin farklılıkları bulunmaktadır. Esneklik, bireyin travmatize edici bir olaya yanıt verme kapasitesini ifade etmekteyken stresle başa çıkma ise anksiyete yaratıcı durumlar karşısında bireylerin kullandığı savunma mekanizmaları olarak açıklanmaktadır ki bu iki fenomenin de göçmenler tarafından aktif bir şekilde kullanılıyor olması, onların travmatik yaşantılarını proses etmelerine katkı sağlayabilmektedir (Flether & Sarkar, 2013; Weinberg, Gil & Gilbar, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Latin ve Asya Kökenli Amerikalı katılımcılarla 2015'de yapılan bir çalışmada göç travmasının; aileyi/arkadaşları geride bırakmaya yönelik pişmanlık, sosyal izolasyon, iletişim zorluğu, istihdam güçlüğü, yasal statü kazanma aşamasında deneyimlenen stres ve ırk/dil temelli ayrımcılık gibi kültürlenme sonucu ortaya çıkan stres ile yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Li, 2016). Aynı zamanda göç sürecinde mülteciler ve sığınmacılar, hayatlarını tehdit eden örseleyici deneyimlerin -özellikle sınır geçişleri ya da transit geçişlerde yaşantılanan travmatik yaşantılar- üstesinden gelmeye çalışırlar. Bu travmatize edici süreç içerisinde göçmenlerden bazıları hayatını, bazıları ise tanıdıkları ve sevdikleri yakınlarını kaybedebilmektedir. Yoğun katılımlı göç akışlarının, bir grubun kültürel kimliğinin yanı sıra sosyal ve ekonomik istikrarını da tehdit etmesi, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ülkelerin toplumsal aidiyet duygularını negatif yönde etkilemektedir. Özellikle tüm sosyal bileşenlerin ve dinamiklerin saldırı hatta işgal altında olduğu zorunlu göçe sürüklenen kişiler, güvenli ortamdan yoksun şekilde sonsuz bir *"boşluk duygusu"* içindeymiş gibi hissedebilmektedir (Fonagy & Allison, 2014; Porobić, 2019). Öztürk'e göre zorunlu göç deneyimleyen bireyler, ardışık kompleks travmatik yaşantıların etkisiyle *"assosiyatif sosyal kalkan"*a dair negatif tutumlar geliştirebilirler. Assosiyatif sosyal kalkan, zorunlu göç gibi kitlesel travmalar esnasında ya da hemen sonrasında içinde bulunulan topluluğun güven veren

*"ilişkisel karşılıklılığı"*nın kendisidir. Zorunlu göç edenlerde ilişkisel karşılıklılığın sağlanamaması ya da bozulması, bireylerin benliklerinde ve belleklerinde dissosiyatif savunmaları aktif hale getirir (Öztürk, 2020a, 2022a; Öztürk & Derin, 2023).

Göç travması ile ilişkili şiddete maruz kalmanın kişiler üzerindeki kısa süreli psikolojik etkilerine eğilmek yerine *"sıradanlaştığı"* uzun dönemli etkilerine ve yeni dahil olduğu ülkenin entegratif dinamiklerine odaklanmak gerekmektedir. Bu doğrultuda zorunlu göç deneyimleyen kişilere yönelik bir sosyal iyileştirme modelinin geliştirilmesinden ziyade hem psikolojik hem de sosyolojik dinamiklere odaklanılan kapsamlı bir psikotoplumsal iyileştirme modelinin yapılandırılması öncül bir öneme sahiptir (Silove, 2005; Öztürk & Derin, 2023). Geliştirilecek psikotoplumsal iyileştirme modelinde sadece kişinin yaşantıladığı şiddetin azaltılmasına ve refah düzeyinin arttırılmasına odaklanılmakla kalmayıp, aynı zamanda değişen sosyal çevrede gruplar içerisindeki ve gruplar arasındaki ilişki dinamiklerinin bireylerin göç travmalarının proses edilmesine olan etkileri de yer almalıdır. Göç edilen toplumdaki hem bireyler hem de gruplarla kurulan ilişkisel karşılıklılığı bulunan sağlıklı iletişim dinamikleri, kişilerin göç travmalarını proses etmelerine katkı sağlayabilmektedir (Humphrey, 2013; Öztürk & Derin, 2023). Sonuç olarak, göç travması, bireysel boyuttan ziyade toplumsal boyutta deneyimlenmekte olup, *"toplumsal bedenin"* yaralanması ile eşleniktir. Göç travmasını deneyimleyen bireylerin ruhsal sağaltımı sürecinde kurumsallaşmış psikolojik destek mekanizmalarının majör bir rolü bulunmaktadır. Göç travmasının bireyler üzerindeki negatif etkilerinin proses edilmesi sürecinde entegratif psikotoplumsal ilişki dinamikleri, bir *"koruyucu kalkan"* olarak işlev görmektedir. Bu entegratif psikotoplumsal ilişki dinamikleri içerisinde sağlıklı bir sosyal çevre, adli kurumlar, toplumsal güvenlik, sosyal ve kültürel etkinlikler yer almaktadır. Zorunlu göç eden kişilerin geldikleri ülkelere optimal bir şekilde uyum sağlayabilmeleri ve ruhsal stabilitelerini koruyabilmeleri adına, göçmenlere yönelik entegratif politikaların sistemli ve kapsamlı bir şekilde uygulanması fundamental bir öncüllüğe sahiptir (Öztürk & Derin, 2023).

## KAYNAKLAR

Braun-Lewensohn, O., & Al-Sayed, K. (2018). Syrian adolescent refugees: How do they cope during their stay in refugee camps?. *Frontiers in psychology*, *9*, 1258.

Crumlish, N., & O'Rourke, K. (2010). A systematic review of treatments for post-traumatic stress disorder among refugees and asylum-seekers. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *198*(4), 237-251.

deMause, L. (1997). The psychogenic theory of history. *The Journal of Psychohistory*, *25*(2), 112.

Derin, G. (2020). Travma ve göç: Bir gözden geçirme. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, *5*(2), 46-55.

Flether, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. *European Psychologist*, *7*(9), 12-23.

Fino, E., Mema, D., & Russo, P. M. (2020). War trauma exposed refugees and posttraumatic stress disorder: The moderating role of trait resilience. *Journal of Psychosomatic Research*, *129*, 109905.

Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, *51*(3), 372.

Gheasi, M., & Nijkamp, P. (2017). A brief overview of international migration motives and impacts, with specific reference to FDI. *Economies, 5*(3), 31.

Humphrey, M. (2013). Migration, security and insecurity. *Journal of Intercultural Studies*, *34*(2), 178-195.

Li, M. (2016). Pre-migration trauma and post-migration stressors for Asian and Latino American immigrants: Transnational stress proliferation. *Social Indicators Research, 129*(1), 47-59.

Lindert, J., von Ehrenstein, O. S., Priebe, S., Mielck, A., & Brähler, E. (2009). Depression and anxiety in labor migrants and refugees–a systematic review and meta-analysis. *Social Science & Medicine*, *69*(2), 246-257.

Öztürk, E. (2020a). Psikotarih, travma ve dissosiyasyon: Çocukluk çağı travmaları, savaşlar ve dissosiyasyonun anamnezi. Öztürk E, editör. *Psikotarih*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-21.

Öztürk, E. (2020b). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı*. 2. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. p.1-33.

Öztürk, E. (2021). Disfonksiyonel Aile Modellerinden Fonksiyonel Aile Modeline: "Doğal ve Rehber Ebeveynlik Stili". Öztürk E, editör. *Aile Psikopatolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. p.1-39.

Öztürk, E. (2022a). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: Denial trauma and mass dissociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. *Medicine Science, 11*(2), 1359-1385.

Öztürk, E. (2022b). Dissoanaliz ve psikotoplumsal bilinç alyansı kuramı: İnkar travması ve dissosiyatif yansıtımlı kimlik geçişi. Öztürk E, editör. *Psikotravmatoloji.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-40.

Öztürk, E. (2022c). Modern psikotravmatoloji. Öztürk E, editör. *Psikotravmatoloji.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.41-69.

Öztürk, E. (2022d). Dysfunctional generations versus natural and guiding parenting style: Intergenerational transmission of trauma and intergenerational transfer of psychopathology as dissociogenic agents. *Medicine Science*, *11*(2), 886-904.

Öztürk, E. (2023a). Dissoanalytic psychohistory: Dissoanalysis of the traumatic history of humanity and the construction of a new societal reality. *Medicine Science*, *12*(1), 303-318.

Öztürk, E. (2023b). Dissoanalitik psikotarih: Soykırımların, baskıların, çocuk istismarlarının ve savaş travmalarının dissoanalizi. Öztürk E, editör. *Savaş Psikolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-35.

Öztürk, E., & Derin, G. (2023). Dissoanaliz kuramı açısından savaş psikolojisi ve göç travması: Savaş kökenli kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımı. Öztürk E, editör. *Savaş Psikolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.36-51.

Öztürk, E., & Erdoğan, B. (2021). Dissociogenic components of oppression and obedience in regards to psychotraumatology and psychohistory. *Medicine Science*, *10*(3), 1059-1068.

Öztürk, E., Erdoğan, B., & Derin, G. (2021). Psychotraumatology and dissociation: A theoretical and clinical approach. *Medicine Science, 10*(1), 246-254.

Porobić, S. (2019). How can refugees heal? Reflections on healing practices across the refugee process-from displacement to integration, return and beyond. In: Hamburger A, Hancheva C, Özcürümez S, Scher C, Stankovic B, Tutnjevic S, eds. *Forced migration and social trauma: interdisciplinary perspectives from psychoanalysis, psychology, sociology and politics*. 1st ed. Routledge. p.105-115.

Schouler-Ocak, M. (2015). Introduction: The relevance of trauma among immigrants. Trauma and Migration. 1st ed. Springer. p.3-8.

Silove, D. (2005). From trauma to survival and adaptation: Towards a framework for guiding mental health initiatives in post-conflict societies. Forced Migration and Mental Health: Rethinking The Care of Refugees and Displaced Persons 1st ed. Springer. p.29-51.

Weinberg, M., Gil, S., & Gilbar, O. (2014). Forgiveness, coping, and terrorism: Do tendency to forgive and coping strategies associate with the level of posttraumatic symptoms of injured victims of terror attacks?. *Journal of Clinical Psychology*, *70*(7), 693-703.

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂ VE DUYGUSAL İYİ OLUŞUN ROMANTİK İLİŞKİ DOYUMUNU YORDAMASI

**Ahmethan ÇEVİK**

**İlayda EDEMEN**

**İsmail ARAS**

**Kübra Sümeyye ŞAHİN**

**Muhsin AYDIN**

**Oğuz YÜCETEPE**

**Volkan GÖKSU**

## Özet

Bu araştırmanın amacı; cinsiyet değişkeni ile duygusal iyi oluş ve duygusal zekâ düzeylerinin ilişki doyumunu yordamadaki katkılarını incelemektir. Araştırmanın örneklem grubunu halihazırda romantik ilişkisi olan ve üniversite eğitimine devam eden 335 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, İlişki Doyumu Ölçeği (İDO), Duygusal İyi Oluş Ölçeği (DİOÖ) ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) Kısa Formu ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler t test, Pearson korelasyon ve hiyerarşik regresyon yöntemleriyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Duygusal İyi Oluş Ölçeği Toplam puanlarının ve *olumlu duygusal iyi oluş alt boyutunun puanı* romantik ilişki doyumu ölçeği puanlarıyla orta seviyede pozitif bir korelasyon gösterdiği görülmektedir. *Diğer taraftan olumsuz duygusal iyi oluş boyutu ile romantik ilişki doyumu arasında* orta seviyede *negatif* bir korelasyon *olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Duygusal Zekâ ölçeği toplam puanlarının ve iyi oluş alt boyutunun puanı* romantik ilişki doyumu ölçeği puanlarıyla orta seviyede pozitif bir korelasyon gösterdiği görülmektedir. *Bunun yanında öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarının puanları ile* düşük seviyede *pozitif* bir korelasyon *olduğu saptanmıştır.* Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal iyi oluş ve duygusal zeka puanları romantik ilişki doyumu üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Yapılan t testi analizlerine göre bireylerin romantik ilişki doyumu puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler**: İlişki, romantik ilişki doyumu, duygusal iyi oluş, duygusal zekâ

## GİRİŞ

İnsanlar hayatlarını sürdürmek ve kalitesini artırmak için diğer insanlarla ilişki kurma ihtiyacı içindedirler (Işık, 2020). İlişkiler, bebeklikten başlayarak sırasıyla çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde farklı şekillerde gerçekleşmektedir ve bireylerin kişiliklerine yön vermektedir (Satıcı, 2018). Her insan doğduktan sonra ilk ilişkiyi birincil bakım veren kişiyle kurar (Özel, 2021) ve bu ilk ilişkikişinin gelişimi açısından oldukça etkilidir (Deveci-Şirin ve Bayrakçı, 2020). Kişinin yaşına göre ilişkiden beklentileri farklılaşsa da ilişki kurma ihtiyacı hep devam eder. Bu ihtiyaç ailede, arkadaş ilişkilerinde ve yakın ilişkilerde karşılanabilmektedir (Ulutaş, 2018).

Kişinin kurduğu yakın ilişkilerden biri de romantik ilişkilerdir (Karataş, 2019). Ancak karşı cinsle yaşanılan her ilişki romantik ilişki değildir. Romantik ilişki erkek ve kadının birbirlerini kabul ederek içerisinde tutku, samimiyet ve sadakati bulunduran bir yakın ilişki çeşididir (Connolly ve McIsaac, 2011). Romantik ilişkiler kişilerin ergenliklerinin başlamasıyla beraber özellikle genç yetişkinlik döneminde fazlasıyla önemli olan sosyal bir iletişim çeşididir

(Erikson, 1984). Ergenlik döneminden genç yetişkinlik dönemine geçiş aşamasının gerçekleştiği, önemli düzeyde duygusal, bilişsel ve sosyal değişimlerin gözlemlendiği bu dönemi içinde bulunduran üniversite çağında deneyimlenen romantik ilişkiler kişinin gelişimi üzerinde hatırı sayılır düzeyde katkısı bulunmaktadır (Collins, 2003). Bu dönemde deneyimlenen romantik birlikteliklerin genç kişilerin ileriki yıllarda daha uyumlu olabilmek için gereken tavır ve tutumları sergileme konusunda önemli boyutta tesir ettiği gözlemlenmiştir (Furjman ve Schaffer, 2003). Yani gençler, bu dönemlerinde yaşadıkları romantik birliktelikler sayesinde ileri dönemlerde deneyimleyecekleri romantik ilişkilerin bir nevi provasını yaparlar (Furman, 2002; Sabetelli, 1988). Bu kapsamda da geç ergenlik dönemi içerisinde deneyimlenen romantik birlikteliğin sadece kişinin kimliğinde ve benliğinde değil, aynı zamanda evlilik konusunun temellerinde, oluşumunda ve devam etmesinde oldukça önemli bir gücünün olduğu düşünülmektedir (Erikson, 1968).

Bireylerin bazı kişisel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla arayış içerisinde bulundukları romantik ilişki aynı zamanda flört, birlikte yaşama, evlilik ve uzun süreli birliktelikleri de içerisinde barındıran önemli bir kişilerarası ilişki türüdür (Hendrick ve Hendrick, 2006). Romantik ilişkilerde birey yakın ilişki kurduğu kişiler aracılığıyla sosyal destek alma ya da arkadaşlık kurma ihtiyacını gidermeye çalışır (Karataş, 2019). Bunun yanında bu birlikteliklerde bireyler açık bir şekilde duygularını ve günlük hayatlarındaki etkinlikleri paylaşmaktadır (Işık, 2020). Paylaşımlar, etkileşimler romantik ilişkinin sağlıklı ilerlemesini etkiler ve sağlıklı bir ilişki geliştirmek de içinde bulunulan ilişkinin doyum düzeyi ile ilişkilidir (Saraç vd., 2015).

Kişinin içinde bulunduğu romantik ilişkisinde cinsel, duygusal, sosyal ve mental gereksinimlerinin ne oranda karşılandığı; kişinin bu ilişkideki doyumunun da belirleyicisi olmaktadır (Deveci-Şirin ve Bayrakçı, 2020). Yapılan araştırmalara göre, romantik ilişki doyumunun; ilişkinin süresini uzatabilme (Knee, 1998), kaliteli bir ilişki yaşama (Whisman, 1999) ve psikolojik sağlığı koruyabilme (Scheppingen vd., 2018. akt. Satıcı, 2018) açısından önemli olduğu görülmektedir. Romantik ilişki doyumu düşük olan çiftlerin ise majör depresyon, alkol bağımlılığı, panik bozukluk, sosyal fobi ve yaygın kaygı bozukluğu gibi sorunlarla karşılaşabilecekleri bulgularına ulaşılmıştır (Whisman, 1999). Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda romantik ilişki doyumunu yordayan faktörlerin incelenmesi gerekmektedir.

Daha önce gerçekleştirilen çalışmalara romantik ilişki doyumu perspektifinden bakıldığında; kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde doyum sağladıkları (Hendrick vd., 1988, Özel, 2021), romantik ilişki doyumuna duyulan inancın gerçekleşebilecek çatışmaları çözme reaksiyonları ile tutarlık gösterdiği (Metis ve Cupach, 1990), romantik ilişki içerisinde bulunulan partnerin desteğinin önemli olduğu (Cramer, 2004) ve ilişki üzerine duyulan farkındalığın artış göstermesi ile ilişkiden alınan hazzın da artış gösterdiği (Barnes vd., 2007) tespit edilmiştir. Türkiye'de romantik ilişki doyumu üzerine yapılan araştırmalarda rasyonel olmayan inançlar, aşka ilişkin tutumlar (Beştav, 2007), cinsiyet farklılığı, bağlanma stilleri (Sarı, 2008), mükemmeliyetçilik (Satıcı, 2018), öz anlayış (Özel, 2021),duygusal zekâ (Özbiçer, 2013) ve öznel iyi oluş (Demirtaş, 2010) gibi kavramlarının ilişki olduğu görülmüştür.

Duygusal zekâ, kişinin iç dünyasını fark etmesi ile birlikte kendi duygusal süreçlerini ve ötekinin o an içinde bulunduğunu duygu durumunu anlayabilme, bu kişisel ve sosyal farkındalık ile davranışlarını düzenleyebilme becerisidir (Ekinci, 2021). Duygusal zekâ kavramı ilk olarak sosyal zekanın alt kavramlarında biri olarak incelenmiş, günümüze kadar gelen çalışmalarla şimdiki tanımını kazanmıştır (Özel, 2021). Duygusal zekâ, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkileri derinleştirerek sürdürebilmek adına önemlidir (Alp, 2021).

Duygusal zekâsı yüksek olan bir birey; duygu durumunu düzenleyebilme, şimdi ve burada o an ki duygusuyla kalabilme becerisine sahip olduğu için bu durumun romantik ilişki doyumunu artırdığı bulunmuştur (Salovey ve Caruso, 2000). Duygusal zekâ ve romantik ilişki doyumunun arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların çoğunda pozitif korelasyon bulunmuş veya anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Özel, 2021; Atıcı ve Özbiçer, 2018). Söz konusu çalışmalarda; duygusal zekâ seviyesinin yüksek olduğu bireylerin ilişki için birbirini tercih ettiği, aynı şekilde bu kişilerin ilişki uyumlarının ve ilişkiden aldıkları doyumunda yüksek olduğu görülmüştür (Tüysüz-Doğan,2021).

İyi oluş, pozitif psikolojinin en önemli kavramlarından birisidir (Zümbül, 2019). Bu kavram ile ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Shah ve Marks (2004)'a göre iyi oluş sadece mutluluk ile sınırlandırılmamış; aynı zamanda da refaha ulaşma, doyum elde etme ve topluma yarar sağlama olarak da değerlendirilmiştir (Çalık, 2023). İyi oluş kavramının psikolojik ve öznel olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır (Ümmet ve Yalın, 2020). Bunlardan öznel iyi oluş kavramı, bireylerin öznel olarak deneyimlerine dayanmaktadır (Gencer, 2018). Öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel boyutu bulunmaktadır (Türkmen, 2012).

Duygusal iyi oluş kavramı, olumlu ve olumsuz duyguların tecrübe edilmesi ile açıklanmaktadır (Yazar, 2019). İlgili alan yazın incelendiğinde duygusal iyi oluş ile ilgili pek çok tanıma ulaşmak mümkündür. Keyes (2013)'e göre duygusal iyi oluş, bireyin hoşuna giden ve gitmeyen duyguları arasındaki olumlu dengeyi ve bu dengeden doğan yaşam doyumunu içermektedir (Şiran, 2019). Shin ve arkadaşları (2013) ise duygusal iyi oluşun kişinin yeterliliği ve depresif semptomlarını temele alarak tanımlamıştır (Akın vd., 2016). Kahneman ve Daeton (2010) duygusal iyi oluşu, bireylerin günlük yaşantılarının duygusal özellikleri ile açıklamaktadır (Kocayörük, vd., 2018).

İlgili alan yazın incelendiğinde bireylerin duygu durumu ve romantik ilişki doyumu arasında ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, olumlu duyguların olmadığı ilişki çekici olmaktan uzak kalabilir ve bu durumun doyum düzeyini azaltacağı düşünülebilir (Akçagöz, 2017). Bunun yanına Neto ve Pinto'nun, Portekiz'de yapmış oldukları bir araştırmada ilişki doyumu ile yaşam doyumu ve duygusal iyi oluş arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, tatmin edici ilişkilere sahip olduğunu düşünen kişiler, genellikle hayata karşı daha olumlu duygular hissetmektedir ancak yaşlı bireylerde bu ilişki değişkenlik gösterebilir (Karadağ, 2022).

Alanyazın incelendiğinde, duygusal zekâ düzeyinin ve öznel iyi oluş kavramının ilişki doyumu üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bunun aksine çeşitli iyi oluş kavramlarına dair çalışmaların ise kısıtlı olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle iyi oluşu ayrıntılı biçimde tanımlamak, değerlendirebilmek amacıyla ortaya konan ontolojik iyi oluş ve duygusal iyi oluş alanında çalışmalar sınırlıdır. Buradan yola çıkarak yapılmış olan bu çalışmanın önemi, alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkıda bulunması ve ruh sağlığı çalışanlarına yeni bir bakış açısı sunmasıdır.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri romantik ilişki doyumunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin duygusal iyi oluş düzeyleri romantik ilişki doyumunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Örneklem

Araştırma kapsamında halihazırda romantik ilişkiye sahip 335 üniversite öğrencisine (256 (%76,2) kadın, 78 (%23,5) erkek ve 1 (%0,3) belirtmek istemiyorum) ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların 217'si lisans, 60'ı ön lisans, 52'si yüksek lisans ve 6'sı doktora öğrencisidir. Son olarak katılımcıların medeni durumları incelendiğinde 266'i flört, 36'sı evli ve 33'i de söz/nişanlıdır. Katılımcıların yaşları 18-81 arasında değişmektedir.

### Veri Toplama Araçları

### Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların kişisel özelliklerini hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanan formda yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaşanmış ilişki sayısı ve yaşanmakta olan ilişkinin süresi gibi sorular sorulmuştur.

### Duygusal İyi Oluş Ölçeği

Duygusal İyi Oluş Ölçeği Ömer Faruk Şimşek (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirme kullanılmıştır ve cevaplar 1-çok az ya da hiç, 2-Biraz, 3-orta düzeyde, 4-Biraz fazla, 5- oldukça şeklindedir. Toplam 14 maddeden oluşan ölçek, 7 madde pozitif duygusal iyi oluşu diğer 7 madde ise negatif duygusal iyi oluşu ölçmek üzere 2 alt boyut içermektedir.

### Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Formu Petrides ve Furnham (2000) tarafından geliştirilmiştir ve Deniz ve vd., (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, bireyin duygusal yeteneklerini ve kendilerini gözlemleme düzeylerini ölçmektedir ve iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarını kapsamaktadır.

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği- Kısa Formu, 7'li likert tipi bir ölçektir ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. İyi oluş boyutunu ölçmekte olan maddeler: 6, 13, 16, 18; öz kontrol boyutunu ölmekte olan maddeler: 2, 4, 10, 14; duygusallık boyutunu ölçmekte olan maddeler: 5, 11, 15, 19; sosyallik boyutunu ölçmekte olan maddeler: 3, 7, 8, 17'dir.

### İlişki Doyumu Ölçeği

Hendrick (1988) tarafından geliştirilen İlişki Doyumu Ölçeği romantik ilişkilerdeki doyuma yönelik düzeyi ölçmektedir. İDÖ 7 maddeden (örn., Genel olarak kıyasladığında ilişkiniz sizce ne kadar iyi) ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek düşük ve yüksek arasında yer alan 5'li derecelendirmeye sahiptir. Ters kodlanan iki 36 maddesi düzeltildikten sonra 7 ile 35 arasında değişmekte ve yükselen puanlar ilişki doyumu düzeyinin de yükseldiği anlamına gelmektedir. İDÖ'nün Türkçeye uyarlaması Curun (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir.

**İşlem**

Verilerin toplanması aşamasında öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu, Duygusal İyi Oluş Ölçeği ve İlişki Doyumu Ölçeğinin doldurtulmuştur. Verilerin toplanması işlemi Google Forms üzerinden gerçekleştirilmiştir. Form 3 Nisan 2023 ile 2 Mayıs 2023 tarihleri arasında katılımcıların erişimine açık tutulmuştur.

**Verilerin Analizi**

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin duygusal iyi oluş, duygusal zekâ düzeylerinin ve alt boyutlarının ilişki doyumlarını ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinde denkleme ilk sırada duygusal iyi oluş değişkenin alt boyutları ve ikinci sırada duygusal zekâ değişkeninin alt boyutları değerlendirmeye alınmıştır.

## BULGULAR

**Tablo1: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Romantik İlişki Doyumu, Duygusal İyi Oluş ve Duygusal Zekalarına İlişkin t- Testi Tablosu**

| Değişken | Cinsiyet | N | X | ss | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ROMANTİK İLİŞKİ DOYUMU | *Kadın*<br>*Erkek* | *256*<br>*78* | 39,539<br>39,474 | 8,418<br>8,548 | .059 | 3332 | .95 |
| DUYGUSAL İYİ OLUŞ | *Kadın*<br>*Erkek* | *256*<br>*78* | 50,117<br>51,153 | 11,985<br>11,020 | .681 | 3332 | .49 |
| DUYGUSAL ZEKA | *Kadın*<br>*Erkek* | *256*<br>*78* | 96,433<br>99,948 | 15,801<br>16,519 | 1.702 | 3332 | .09 |

Tablo1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri bakımından romantik ilişki doyumu, duygusal iyi oluş ve duygusal zekâ puan ortalamaları ile bu puanlara yönelik standart sapma değerleri görülmektedir. Tablo 1'debelirtildiği üzere, cinsiyet açısından romantik ilişki doyumu($t_{0,05:332=}$ 0.059, p>.05), duygusal iyi oluş ($t_{0,05:332=}$ 0.68, p>.05) ve duygusal zeka ($t_{0,05:332=}$ 1.702, p>.05) ve düzeyleri arasında istatistiksel bir fark göstermediği ortaya koyulmuştur.

**Tablo 2: Örneklemin İlişki Doyumu Ölçeği İle Duygusal İyi Oluş ve Duygusal Zeka Ölçeklerinin Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Analizi Sonuç Tablosu**

| Değişken | | İlişki Doyumu Ölçeği |
|---|---|---|
| Duygusal İyi Oluş Ölçeği | r | .435** |
| | p | .000 |
| | N | 335 |
| Olumlu Duygusal İyi oluş | r | .415** |
| | p | .000 |
| | N | 335 |
| Olumsuz Duygusal İyi oluş | r | -.351** |
| | p | .000 |
| | N | 335 |

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde duygusal iyi oluş ile romantik ilişki doyumu arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. *(r=.435, p<.001).* Bunun yanında Duygusal İyi Oluş Ölçeğinin 2 alt boyutu olan olumlu duygusal iyi oluş ve olumsuz duygusal iyi oluşun ilişki doyumu ile korelasyonu incelendiğinde; Olumlu duygusal iyi oluş boyutu ile romantik ilişki doyumu arasında pozitif yönde, orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.(r=.415 , p<.001). Diğer taraftan olumsuz duygusal iyi oluş boyutu ile romantik ilişki doyumu arasında negatif yönde orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. (r=-.351, p<.001).

***Tablo 3:*****Örnekleminİlişki Doyumu Ölçeği ile Duygusal Zeka Ve Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Analizi Sonuç Tablosu**

| **Değişken** | | **İlişki Doyumu Ölçeği** |
|---|---|---|
| Duygusal Zekâ Ölçeği | *r* | .328 |
| | *p* | .000 |
| | *N* | 335 |
| İyi oluş | *r* | .354 |
| | *p* | .000 |
| | *N* | 335 |
| Öz kontrol | *r* | *.223* |
| | *p* | .000 |
| | *N* | 335 |
| Duygusallık | *r* | *.221* |
| | *p* | .000 |
| | *N* | 335 |
| Sosyallik | *r* | *.216* |
| | *p* | .000 |
| | *N* | 335 |

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile romantik ilişki doyumu arasında pozitif yönlü, orta düzey anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. *(r=.328, p<.001).*

Bunun yanında Duygusal Zeka Ölçeği-Kısa Formunun 4 alt boyutu olan o iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyalliğin ilişki doyumu ile korelasyonu incelendiğinde;İyi oluş boyutu ile romantik ilişki doyumu arasında pozitif yönde, orta düzey, anlamlı bir ilişki vardır.

(r= .354, p<.001). Öz kontrol boyutu ile romantik ilişki doyumu arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. (r=.223, p<.001). Benzer bir şekilde duygusallık boyutu ile romantik ilişki doyumu arasında da pozitif yönde, zayıf, anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. (r=.221, p<.001). Sosyallik boyutu ile romantik ilişki doyumu arasında pozitif yönde, zayıf anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. (r=.216, p<.001).

**Tablo 4: Örneklemin Duygusal İyi Oluş ve Duygusal Zekâ Ölçeklerinin ve Alt Boyutlarının İlişki Doyumu Ölçeğine Etkisini Ölçmek İçin Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi**

| Blok | Değişken | Model 1 | | | | Model 2 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | $SE_B$ | β | t | B | $SE_B$ | β | t |
| Duygusal İyi Oluş | Olumsuz Duygusal İyi Oluş | -.227 | -.074 | -.181 | -3.060* | -.184 | .081 | -.147 | -2.269* |
| | Olumlu Duygusal İyi Oluş | .401 | .074 | . 322 | 5.442* | .342 | .085 | .275 | 4.016* |
| Duygusal Zeka | İyi Oluş | | | | | .082 | .142 | .042 | .578 |
| | Öz Kontrol | | | | | .005 | .107 | .003 | .043 |
| | Duygusallık | | | | | .137 | .114 | .068 | 1.203 |
| | Sosyallik | | | | | .155 | .111 | .077 | 1.392 |
| R | | .443 | | | | .460 | | | |
| $R^2$ | | .196 | | | | .211 | | | |
| F | | 20.154* | | | | 10.926* | | | |

Araştırmada incelenen bağımsız değişkenlerin anlamlı yordayıcıları ve bu yordayıcıların önem sıralarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur. Tablo 4'de görüldüğü üzere, hiyerarşik çoklu regresyon analizi sırasında denklemde ilk sırada alınan duygusal iyi oluş değişkeninin alt boyutlarından olumsuz duygusal iyi oluş (β= -.181, p<.05) ve olumlu duygusal iyi oluşun (β= .322, p<.05) ilişki doyumunun anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda bireylerin olumsuz duygusal iyi oluş alt boyutundan aldıkları puanlar yükseldikçe ilişki doyumunun azaldığı (t=-3.060, p<.05), olumlu duygusal iyi oluş alt boyutundan aldıkları puanlar yükseldikçe ilişki doyumunun arttığı (t=5.442, p<.05) bulunmuştur. Bunun yanında duygusal iyi oluş düzeyi ilişki doyumuna ilişkin varyansın yaklaşık %19'unu açıklamıştır. Duygusal iyi oluş düzeyinin varyansa katkısı anlamlıdır. ($R^2$=.196, p<.05).

Ayrıca duygusal zeka değişkeninin alt boyutlarından iyi oluş (β= .042, p>.05), öz kontrol (β= .003, p>.05), duygusallık (β= .068, p>.05) ve sosyallik (β= .077, p>.05) değişkenlerinin ilişki doyumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda bireylerin iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutundan aldıkları puanlar göre ilişki doyum düzeyinde değişim olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan duygusal zeka düzeyi ilişki doyumuna ilişkin varyansın yaklaşık %21'ini açıklamıştır. Duygusal zekanın düzeyinin varyansa katkısı anlamlıdır. ($R^2$=.211, p<.05).

## TARTIŞMA

Bu araştırmada duygusal zekâ ve duygusal iyi oluşun romantik ilişki doyumunu yordaması incelenmiştir.Elde edilen bulgular incelendiğinde, duygusal iyi oluş ölçeğinden alınan puanların ve alt boyutu olan olumsuz duygusal iyi oluş puanının romantik ilişki doyumu ölçeği puanlarıyla orta seviyede ve pozitif bir korelasyon gösterdiği karşımıza çıkmaktadır. Ancak olumsuz duygusal iyi oluş alt boyutu puanı ile romantik ilişki doyumu ölçeği puanlarıyla orta seviyede ve negatif bir korelasyon gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan duygusal zekâ ölçeği toplam puanları ve bu ölçeğin iyi oluş alt ölçeğinin puanının romantik ilişki doyumu ölçeği puanlarıyla orta seviyede ve pozitif bir korelasyon gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt ölçeklerinin puanlarının romantik ilişki doyumu ölçeği puanlarıyla düşük seviyede ve pozitif bir korelasyon gösterdiği görülmektedir. Korelasyonların anlamlı olması üzerine yapılan hiyerarşik regresyon analizlerinde, Tablo 3'te de görüleceği gibi, duygusal iyi oluş ve alt boyutları olumlu duygusal iyi oluş, olumsuz duygusal iyi oluş ve duygusal zekanın alt boyutu olan iyi oluş puanları romantik ilişki doyumu üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Diğer taraftan duygusal zekâ ve alt boyutları öz kontrol, duygusallık, sosyallik puanları romantik ilişki doyumu üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir. Duygusal iyi oluşilişki doyumundaki varyansın%19'unu, duygusal zekâ %21'ini açıklamaktadır.

Daha önce yapılan çalışmalar duygusal zekanın ilişki doyumu üzerinde olumlu etkisini ortaya koymuştur. Örneğin Özel (2021) yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile romantik ilişki doyumu arasında orta seviyede pozitif korelasyon bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise duygusal zeka ve bilinçli farkındalığın mükemmeliyetçilik ile romantik ilişki doyumu arasında anlamlı bir biçimde kısmi aracılık yaptıkları görülmüştür (Satıcı, 2018). Ayrıca yine Satıcı (2018)'in çalışmasına göre cinsiyete göre romantik ilişki doyumu düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Diğer taraftan Özel (2021)'in çalışmasına göre ilişki doyumu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Kadınların ilişki doyumu puan ortalamaları erkeklerin puan ortalamalarına oranla pozitif farklılık göstermektedir.

Araştırmaya sonucunda elde edilen bulgular arasında da görüldüğü üzere; ilişki doyumunun katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Söz konusu bulguyu destekleyen araştırmaların da var olduğu söylenebilir. Beştaş (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre cinsiyet açısından ilişki doyumunun anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Beştav, 2007). Ancak Başaran tarafından yapılan araştırmaya göre ilişki doyumunun cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın kadınlar lehine olduğu sonucuna varılmıştır (Başaran, 2022).Kurdek tarafından 2005 yılında yapılan araştırmalarda ilişki doyumu cinsiyete göre az miktarda bir farklılık gösterse de bu farklılığın kökenini biyolojik olarak değil kültürel olarak açıklamıştır (Yarkın, 2013).

Mevcut araştırmanın literatüre en büyük katkısı, duygusal iyi oluş ve duygusal zekanın birlikte ilişki doyumu puanları üzerinde pozitif etkisi olduğunun gösterilmesidir. Literatürde bu iki değişkenin ilişki doyumu üzerindeki ortak etkisini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bir ilişkiden doyum elde edebilmek için bireyin ilişkiye dair olumlu duygularının olumsuz duygularından baskın olması ve partnerine karşı empatik davranmalı, onun içinde bulunduğu duygusal duruma uygun şekilde tepki verebilmesi gerekmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Romantik ilişki doyumunun, duygusal iyi oluş ve duygusal zeka ile ilişkisinin olup olmadığı ve romantik ilişki doyumunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği, 335 genç yetişkin birey ile yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Yapılan araştırmada çalışmaya katılan 256 kadın 78 erkek birey olduğu,

Bireylerde romantik ilişki doyumu ile duygusal iyi oluş değişkeni arasında orta seviyede pozitif bir ilişkinin olduğu,

Bireylerde romantik ilişki doyumu ile olumlu duygusal iyi oluş değişkeni arasında orta seviyede pozitif bir ilişkinin olduğu,

Bireylerde romantik ilişki doyumu ile olumsuz duygusal iyi oluş değişkeni arasında orta seviyede negatif bir ilişkinin olduğu,

Bireylerde romantik ilişki doyumu ile duygusal zeka değişkeni arasında orta seviyede pozitif bir ilişkinin olduğu,

Bireylerde romantik ilişki doyumu ile iyi oluş değişkeni arasında orta seviyede pozitif bir ilişkinin olduğu,

Bireylerde romantik ilişki doyumu ile öz kontrol, duygusallık ve sosyallik değişkenleri arasında düşük seviyede pozitif bir ilişkinin olduğu,

Bireylerin romantik ilişki doyumu puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

## KAYNAKÇA

Akçagöz, H. (2017). Çalışan kadınların, benlik kavramı ile depresyon durumunun incelenmesi benlik kavramı ve ideal benlik kavramı arasındaki fark ile depresyon durumunun değişkenler açısından belirlenmesi. [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].

Akın, A., Yılmaz, S., Özen, Y., Raba, S., & Özhan, Y. (2016). Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirliği. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 74.

Alp, A. (2021). Evli bireylerin duygusal zekâ özellikleri ve problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K. ve Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romanticrelationshipsatisfactionandresponsestorelationship stress. Journal of MaritalandFamilyTherapy, 33(4), 482-500. doi:10.1111/j.1752-0606.2007.00033.

Başaran, Z. P. (2022). İlişki doyumunun yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve öz duyarlık. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Beştav, G. F. (2007). Romantik ilişki doyumu ile cinsiyet, bağlanma stilleri, rasyonel olmayan inançlar ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Cramer, D. (2004). Satisfactionwith a romanticrelationship, depression, supportandconflict. PsychologyandPsychotherapy: Theory, ResearchandPractice, 77(4), 449-461. doi:10.1348/1476083042555389

Curun, Ferzan. (2001). Theeffects of sexismandsex role orientation on romantic relationshipsatisfaction. [UnpublishedMastersDissertation, Middle East Technical University].

Çalık, S. (2023). Romantiklişkileri olan kadınların psikolojikiyi oluş düzeylerinin yordayıcıları: empati, cinselyaşamkalitesi, ilişki istikrarı, tutkulu aşk ve romantik ilişkilerde yakınlık. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

Demirtaş, S. Ç. (2010). The role of gender, relationshipstatus, romanticrelationship satisfactionandcommitmenttocareerchoices in thecomponents of subjectivewell-beingamongseniorunivesitystudents. [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Deniz, M. E., Özer, E. &Işık E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği– kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim. 38(169) 407-419.

Ekinci Murat, M.(2021). Evlilik uyumu ile bağlanma stilleri ve duygusal zeka arasındaki ilişki. [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Erikson, E. H. (1968). Identity: youthandcrisis. New York: Norton.Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Furjman, W., &Schaffer, L. (2003). The role of romanticrelationships in adolescent development. In P. Florsheim (Ed.), Adolescentromanticrelationsandsexual behavior: Theory, research, andpracticalimplications. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Furman, W. (2002). Theemergingfield of adolescentromanticrelationships. Current Directions in PsychologicalScience, 11, 117-180.

Gencer, N.(çev.) (2018). Öznel iyi oluş: genel bir bakış. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(3), 2621-2638.

Hawkins, J. L. (1968). Associationsbetweencompanionship, hostility, andmarital satisfaction. Journal of MarriageandtheFamily, 30, 647-650.

Hendrick, S. S., &Hendrick, C. (2006). Measuringrespect in closerelationships. Journal of SocialandPersonalRelationships, 23(6), 881-899.

Hendrick, S. S., Hendrick, C. ve Adler, N. L. (1988). Romanticrelationships: love, satisfaction, andstayingtogether. Journal of PersonalityandSocialPsychology, 54(6), 980. doi:10.1037/0022-3514.54.6.980

Hendrick, Susan S. (1988). A GenericMeasure Of RelationshipSatisfaction. Journal of MarriageandtheFamily: 93-98.

Işık, K. Y. (2020). Erişkinlerde romantik ilişki durumu ile bağlanma, kişilik özellikleriyle yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].

Karadağ, A. (2022). Romantik ilişkilerde genç yetişkin bireylerin bağlanma stilleri ile ilişki doyumu ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi].

Karataş, Z. (2019). Romantik ilişki doyumu ve duygu düzenleme güçlüğü ve kişiler arası tarz arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]

Knee, C. R. (1998). Implicit theories of relationships: assessment and prediction of romantic relationship initiation, coping, and longevity. Journal Of Personality And Social Psychology, 74(2), 260-370.

Mayer, J. D., Salovey, P., &Caruso, D. (2000). Models of emotionalintelligence. Handbook of intelligence, 2, 396-420.

Metis, S. ve Cupach, W. R. (1990). Theinfluence of relationshipbeliefsand problem-solving responses on satisfaction in romanticrelationships. Human CommunicationResearch, 17(1), 170-185. doi:10.1111/j.1468-2958.1990.tb00230.x

Özbiçer, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile romantik ilişki doyumları ve eşlerinin ilişki doyumlarına yönelik algıları. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Özbiçer, S. M.& Atıcı, M. (2018). Universitystudents' emotionalintelligenceandromantic relationshipsatisfaction: A quantitativestudy Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile romantik ilişki doyumları: Nicel bir çalışma. Journal of Human Sciences, 15(1), 265-279.

Özel, B. (2021). Romantik ilişki doyumunun yordayıcıları olarak öz anlayış ve duygusal zekanın incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Sabatelli, R., N. (1988). Exploringrelationshipsatisfaction: asocial Exchange perspective on theinterdependencebetweentheory, research, andpractice. FamilyRelations. 37(2), 217-222.

Saraç, A., Hamamcı, Z., & Güçray, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki Doyumunu Yordaması. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 5 (43), 70-71.

Sarı, T. (2008). Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar, bağlanma stilleri ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Satıcı, B. (2018). Genç yetişkinlerde mükemmeliyetçilik ile romantik ilişki doyumu arasında duygusal zekâ ve bilinçli farkındalığın aracılık rollerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].

Şiran, Ö. (2019). Ontolojikiyi oluş ve duygusal iyi oluşunyordayıcıları olarak özel özbilinçlilik, mutlak gerçekihtiyacı ve bilinçli farkındalık. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].

Şirin, H. D., &Bayrakcı, E. (2020). Romantik İlişki Geliştirme Programı'nın (RİGP) romantik ilişki doyumu ve romantik inanç düzeyine etkisinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 145-165.

Tüysüz Doğan, H. (2013). Duygusal zekanın boşanma göstergeleri ve romantik ilişki doyumuyla ilişkisi.[Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Ulutaş, E. (2018). Ünüversite öğrencilerinde romantik ilişki doyumu ile kişilik özellikleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi.[Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].

Ümmet, D. & Sevgi Yalın, H. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşu artırmaya yönelik bir psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24(3),575-587.

Whisman, M. A. (1999). Marital dissatisfaction and psychiatric disorders: results from the national comorbidity survey. Journal Of Abnormal Psychology, 108 (4), 701-706.

Yarkın, E. (2013). Temelpsikolojikihtiyaçlarınkarşılanmadüzeyininilişkidoyumveyaşam doyumdüzeyinekatkısınınincelenmesi. [Yükseklisanstezi,İstanbul Arel Üniversitesi].

Yazar, Y. (2019). Akdeniz Bölgesi'nde yeme bağımlılığı ve kişisel iyi oluş ilişkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]

Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. Ege Eğitim Dergisi,20(1),20-36. DOI: 10.12984/egeefd.481963

# ÇEŞİTLİ ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN SANAL ZORBALIK İLE BAŞ ETME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

**Ece Nur TEMİZEL AKTAŞ**

Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi

enur.aktas@istanbulticaret.edu.tr

**Polat ERDOĞAN**

Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi

polaterdogan@hotmail.com

0000-0002-5802-0026

## Özet

Sanal zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak karşıdaki kişi ya da gruba zarar verme amacıyla yürütülen rahatsız edici ve saldırganca davranışlar olarak tanımlanabilir. Sanal zorbaya veya sanal mağdura rast gelinen bir yaş grubu da lise öğrencileridir. Sanal zorbalık lise öğrencilerinin tutumlarını, algılarını, davranışlarını ve akademik başarı durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bu sebeple lise öğrencilerinin sanal zorbalığa yönelik farkındalık düzeyi, sanal zorbalık ile baş etme stratejileri ve sanal zorbalığa maruz kalma sıklığı gibi konular önemli görülmekte ve pek çok araştırmanın konusu olmaktadır. Bu araştırmanın amacı çeşitli ortaöğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada nicel yöntem ve tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul sınırları içerisinde yer alan çeşitli eğitim programlarına sahip ortaöğretim kurumları ve bu kurumların farklı sınıflarında okuyan lise öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği" ve "Sosyodemografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veri toplama süreci 2022-2023 akademik yılı güz döneminde 12 haftayı kapsamıştır. Veri analizinde parametrik varsayımların karşılandığı durumlarda kullanılan tek örneklem t testi, bağımsız örneklem t testi ve anova testi gibi birtakım betimsel ve yordayıcı istatistik teknikleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çeşitli ortaöğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri belirlenmiş ve birtakım değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sanal zorbalık, ortaöğretim programları, lise öğrencileri

# EXAMINING STUDENTS' LEVELS OF COPING WITH CYBERBULLYING IN VARIOUS SECONDARY EDUCATION PROGRAMS

## Abstract

Cyberbullying is defined as disturbing and aggressive behavior carried out with the aim of harmingthe other person or group by using information and communication technologies. An age group where a cyberbully or cyber victim is encountered is high school students. Cyberbullying can directly or indirectly affect high school students' attitudes, perceptions, behaviors and academic success. For this reason, subjects such as high school students' awareness of cyberbullying, strategies for coping with cyberbullying and the frequency of exposure to cyberbullying are considered important and are the subject of many studies. The purpose of this research is to examine the students' levels of coping with cyberbullying in high schools. In this direction, quantitative method and survey model were used in the research. The sample of the study consisted of various high schools within the borders of Istanbul and high school students studying in different classes of these institutions. "The Scale of Coping with Virtual Bullying" and "SociodemographicInformation Form" were used as data collection tools. The data collection process covered 12 weeks in the fall semester of 2022-2023 academic year. A number of descriptive and predictive statistical techniques such as one sample t test, independent sample t test and anova test were used together in data analysis where parametric assumptions were met. As a result of the research, the students' levels of coping with cyberbullying in various high schools and statistically significant variables were determined.

**Keywords:** Cyberbullying, Secondary Education Programs, high school students

## GİRİŞ

20. yüzyılın sonlarından itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerinin öneminin günden güne arttığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçekten yola çıkarak günümüzde özellikle lise öğrencileri arasında bilgisayar, internet, cep telefonu kullanımının hızla arttığı söylenebilir. Bahsi geçen bu iletişim araçlarının hem olumlu hem de olumsuz birçok etkisi görülmektedir. Elektronik kütüphanelere ve çevrimiçi dergilere erişim, online eğitim, her türlü bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmayı sağlama, verileri depolama ve kopyalama, sosyalleşme, iletişimi kolaylaştırma gibi avantajlarının yanında elektronik aletlerin başında geçirilen uzun saatler sonucu oluşan sağlık sorunları, zararlı içeriklerinkullanılması, oynanan oyunların yalnızlaşmaya sürüklemesi ve son olarak sanal zorbalığa uğrama gibi dezavantajları da beraberinde getirmektedir (Altundağ, 2018).

Sanal zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojilerinin diğer bir kişi veya gruba tekrarlayıcı bir şekilde zarar verme niyeti taşıyarak kullanılması olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle, internet ortamında öfke ve saldırganlık değeri taşıyan davranışların karşıdaki bireyin hissedebileceği muhtemel rahatsızlık duygusunu hiçe sayarak ve çekince göstermeden ifade edilme biçimidir (Sarak, 2012). Öte yandan, bireyin yazılı iletişim uygulamaları, sosyal medya, elektronik posta veya cep telefonları üzerinden tehdit edilmesi, hakaret ve rencide edilmesi, dışlanması, bir başkasının kimliğine bürünmesi, iftira, kavga, cinsel içerikli görsel ve mesajların gönderilmesi veya uygunsuz görüntülerin yayılması da sanal zorbalık davranışları arasında gösterilebilir (Ciminli, 2016). Sanal zorba, elektronik iletişim araçlarını diğer bireyleri rahatsız etme ve saldırganca davranma amacıyla kullanan kişidir. Sanal mağdur ise görece güçsüz olan ve bu devamlılık içeren rahatsız edici ve saldırgan davranışlara maruz kalan kişidir (Ciminli, 2016). Raskauskas ve Stolz (2007) çalışmalarında, 13-18 yaş aralığındaki öğrencilerin %21'inin sanal zorba ve % 49'ununda sanal mağdur olduğunu bulmuştur.

Stys (2005) tarafından 14-18 yaş aralığında bulunan lise öğrencileri ile yapılan bir araştırmada ise, öğrencilere sanal zorbalığa dair ne bildikleri ve ne kadar sıklıkla sanal zorbalığa maruz kaldıkları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sanal zorbalığın yaygınlık oranının %33,9 olduğunu gösterirken; cinsiyet bazında yapılan değerlendirmelerde erkeklerin %28,4'ünün, kızların ise %36,7'sinin bu zorbalık çeşidine dahil olduğu tespit edilmiştir. Sanalzorbalığa uğrayan ergenlerin internet ve telefon kullanımlarına kısıtlamalar getirileceği kaygısı ile bu durumu gizleme taraftarı oldukları, buna kendilerinin sebebiyet verdiklerini düşündükleri içineleştirilmekten korktukları ve bu durumu travmatik boyutlarda yaşadıkları görülmektedir(Kırat, 2019). Şahin vd. (2010) araştırmalarında sanal mağdurların öfke ve üzüntü duygularını çok yoğun yaşantıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Baştürk vd. (2015) araştırmalarında sanal zorbalığa maruz kalan mağdurların iştah seviyelerinde düşüş, uyku kalitelerinde azalma ve fiziksel olarak rahatsızlık deneyimlediklerini göstermiştir. Özetle bireyi psikolojik, sosyal ve akademik olarak olumsuz etkileyen sanal zorbalık probleminin çözümü için en etkili müdahale yöntemi henüz mağduriyet yaşamadan bireyi güçlendirmektir (Arslan, 2018).

Sanal zorbalık ile baş edebilmek için öncelikle sanal zorbalık farkındalığı gerekmektedir (Ayas vd., 2017). Bu gerekliliğin yerine getirilmesi bizlere farkında olduğumuz her gerçekte olduğu gibi müdahale etme imkânı tanıyacaktır. Bahsi geçen baş etme stratejileri ise okul düzeyi, kişisel düzey ve aile düzeyi olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmaktadır. Okul düzeyinde, öğrencilerle sanal zorbalık ve internet ortamındaki riskler ile ilgili bilgilendirme toplantılarının yapılması, okul çalışanlarının sanal zorbalık karşısında imtiyaz göstermemesi, veliler ile ortaklaşa çalışmalar yapılması, arama motorlarında filtreleme kullanılması, pop-up reklamların

engellenmesi gibi mücadele yöntemleri yer almaktadır (Kocaşahan, 2012). Kişisel düzey, birey tarafından alınabilecek önlemler ve maruziyet sonrası izlenecek yöntemleri içermektedir. Aile düzeyinde ise sanal zorbalığa karşı koruyucu önlemlerin alınması, sanal ortamdaki muhtemel riskler ile ilgili yol gösterici olunması ve eğer sanal zorbalığa maruz kalınmışsa da yapıcı ve kapsayıcı bir rol üstlenilmesi yer almaktadır (Altundağ, 2018).

Sanal zorbalıkla baş etme stratejilerinin bilinmesi sanal mağdurun gördüğü zararın azaltılması açısından önem taşımaktadır. Bahsi geçen zorbalıkta önleme ve müdahale çalışmaları en çok kullanılan iki baş etme düzeyidir. Machmutow vd. (2012) sanal zorbalık ile mücadeleyi açıklarken, riskleri azaltma (önleme), tepkide bulunma, olumsuz etkilerden korunma aşamalarını içeren bir model oluşturmuşlardır. Riskleri önleme aşamasında, güvenli internet kullanımı, sosyal beceri eğitimi ve ebeveyn eğitimi bulunmaktadır. Burada sanal zorbalığın daha çok okul saatleri dışında yapılıyor olması ebeveyn eğitimine büyük önem düştüğünü göstermektedir. Tepkide bulunma aşamasında ise karşı tarafı engelleme, mesajları silme, misilleme yapma, iletişim kurma, yok sayma, kaçınma, otorite/akran/aileden destek alma yer almaktadır. Olumsuz etkilerden koruma aşaması da aile ve akran desteği ile sağlıklı başa çıkma stratejilerinin kazandırılmasını içermektedir (Altundağ, 2018).

Notar vd. (2013) çalışmalarında sanal zorbayla baş edebilmek için gereken dört ilkenin olayı durdurma, kanıtları saklama, engelleme ve bildirme olduğunu ifade etmişlerdir. Tokunaga (2010)ise araştırmasında, zorbayı engelleme, görmezden gelme, arkadaşlarla konuşma, polise şikayet iletehdit etme ve yüzleşmenin sanal zorbalıkla etkin baş etme stratejilerinden olduğunu belirlemiştir. Aydın ve Seferoğlu (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öğrenciler tarafından sanal zorbalığa karşı uygulanan en yaygın çözüm önerisinin durumu polise veya savcılığa bildirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Sanal zorbalıkla baş etmede ve durdurmada en yaygın önerilen iki stratejinin ise sanal zorba ile yüzleşme ve çevreden yardım isteme olduğunu belirlemişlerdir. Sanal zorbalıkla başa çıkma stratejilerinden biri olan teknolojik yollarla baş etme, güvenlik ve gizlilik ayarlarının yapıldığı bir internet ortamı oluşturulması, uygunsuz içeriklerin şikayet edilmesi ve kanıt amacıyla saklanması, hesap bilgilerini güncelleme ve ilgili platformdan ayrılma olarak özetlenebilmektedir (Altundağ, 2018). Akran desteği, sanal mağdurlar arasında tercih edilen bir diğer baş etme stratejisidir. Yetişkin desteğinin verdiği pozitif sonuçlara rağmen akran desteğinin tercih edilme nedenleri arasında, ebeveynlerin daha önceden deneyimlemedikleri olayların onları kaygılandırabileceği, koruma amacıyla internetin yasaklanabileceği, akranlarının daha iyi bir internet kullanıcısı olduğu gibi inançlar yer almaktadır (İnselöz ve Uçanok, 2013).

Yetişkin desteği ile ebeveynler başta olmak üzere, ergenin hayatındaki öğretmen, akraba, psikolojik danışman gibi rollere sahip kişilerden alacağı destek ifade edilmektedir. Yetişkinler arasında sanal zorbalıkla baş etmede en etkili rol ebeveynlere aittir. Ergenlerin sanal ortamdaki takibi ve denetimi bir yandan koruyucu faktör görevi üstlenirken bir yandan da baş etme açısındanönem arz etmektedir (İnselöz ve Uçanok, 2013). Buna ek olarak, sanal ortamda yapılan konuşmaların saygı çerçevesi içerisinde olması gerektiğinin, doğru internet kullanımı öneminin, sanal zorbalığa maruz kalındığında kendileri ile açıkça konuşmalarında sakınca olmadığının belirtilmesi ve bu anlamda rol model olunması yetişkinlerin görevleri arasında sıralanabilir. Evin içinde kullanılan bilgisayarların ebeveynler tarafından ulaşılabilir olması ve aynı zamanda internet kullanımına sınırlamalar getirilmesi de aile temelli baş etme stratejilerine örnek gösterilebilmektedir (Gökmen, 2019). Yasal düzenlemeler ise sanal zorbanın cesaretini kırıcı ve engelleyici etkiye sahip olabilmektedir. Okul bazında düşündüğümüzde kınama cezaları, uzaklaştırma, okul değiştirme cezası ve örgün eğitim dışına çıkarma cezası gibi baş etme stratejileri görülmektedir (Gökmen, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığının Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliğinde ortaöğretim kurumlarının işlevlerine ve bu kurumların uyguladığı çeşitli eğitim programlarına değinilmektedir. Ortaöğretim kurumlarındaki eğitim programı çeşitliliği ise ilgili kurumların genel ve özel amaçlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada ortaöğretim kurumlarını birbirinden ayrıştıran temel faktör uyguladıkları eğitim programlarıdır. Anadolu Liseleri çeşitli eğitim programları ile öğrencileri yeterliklerine göre üniversiteye hazırlar; Fen Liseleri fen eğitimi ağırlıklı programlar ile laboratuvar ve uygulama çalışmaları ile bilim insanı yetiştirir; Meslek Liseleri mesleki eğitim programları ile ulusal ve uluslararası mesleki yeterliğe sahip iş gücü oluşturur ve Anadolu İmam Hatip Liseleri dinî hizmetlerin yerine getirilmesine kaynaklık edecek eğitim programları ile personel yetiştirir. Yukarıda bahsi geçen eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme durumları ise önemli bir araştırma konusudur. İlgili literatür incelendiğinde sanal zorbalık ile ilgili birtakım çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışma çeşitli ortaöğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerini belirlemeyi amaçladığından özgün görülmektedir. Ayrıca bu çalışma lise öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerini öğrenim görülen program türü, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve akademik başarı gibi değişkenler açısından incelediğinden literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışma çeşitli ortaöğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma problemi ve alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri nelerdir?
2. Öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri öğrenim gördükleri program türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemi parametrik varsayımların karşılandığı, bulgulara genelleme amacıyla ulaşıldığı ve verinin anlık toplandığı bir yöntemdir.

### Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemleri arasında pek çok araştırma modeli (deseni) bulunmaktadır. Bu desenlerden biri de Karasar (2016) tarafından geliştirilen genel tarama modelidir. Genel tarama modeli kendi içerisinde ilişkisel tarama modeli ve tekil tarama modeli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu araştırmada Karasar'ın taksonomisinde geliştirmiş olduğu tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli geniş kitlelere uygulanan veri toplama araçlarının tek seferde veriyi topladığı ve toplanan verinin betimsel ve yordayıcı istatistik teknikleri ile açıklandığı bir araştırma desenidir. Bu araştırma öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerini tespit etmeyi amaçlandığından araştırmanın amacına ve doğasına uygun düşen desenin tekil tarama deseni olduğuna karar verilmiştir (Karasar, 2016).

**Katılımcılar**

Araştırmanın evrenini Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise olasılıklı örnekleme tekniklerinden tabakalı rastgele örnekleme tekniği ile seçilen 414 sayıda lise öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplanan liseler Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi olmak üzere 4 tabakaya ayrılmaktadır. Her tabakadan rastgele örnekleme tekniği ile sırasıyla 101,101,103,109 sayıda öğrenci seçilmiş ve 414 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu örneklemin 310'u kız lise öğrencisi, geri kalan 104'ü ise erkek lise öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmadaki katılımcıların sosyoekonomik düzeyleri, alt, orta ve üst olmak üzere tüm düzeyleri temsil edecek şekilde oluşturulmuştur.

**Veri toplama araçları**

Koç vd., (2016) tarafından geliştirilen Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği ile katılımcıların sanal zorbalıkla baş etme düzeyleri belirlenmiştir. Ölçekte kullanılan 19 maddenin derecelendirilmesi 5'li Likert tipi (1: kesinlikle katılmıyorum ve 5: kesinlikle katılıyorum) olarak belirtilmiştir. İlgili ölçeğin 4 faktörlü yapısı, 7 madde içeren bilişsel güvenlik ve gizliliği arttırma, 2 madde içeren bilgi arama ve her ikisi de 5'şer madde içeren kaçınma ve görmezden gelme, yardım arama alt faktörleri ile oluşturulmuştur. Bunlara ek olarak bilişsel güvenlik ve gizliliği arttırma faktörüne ait iç tutarlılık katsayısının α: .657, yardım arama faktörüne ait iç tutarlılık katsayısının α: .762, kaçınma ve görmezden gelme faktörünün iç tutarlılıkkatsayısının α: .737 ve bilgi arama faktörünün iç tutarlılık katsayısının α: .635 ile yeterli düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm maddelerini içine alan toplam iç tutarlılık katsayısı ise α: .750 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyodemografik Bilgi Formu ile öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyi, lise türü ve akademik başarısı gibi konularda bilgi edinilmesi hedeflenmiştir.

**Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri 2022-2023 akademik yılı güz döneminde 12 haftada toplanmıştır. Veriler lise öğrencilerinden elde edilmiştir. İlgili veri toplama araçları uygulanmadan önce veliler ile onam formu paylaşılmıştır. Veli rızası alınan lise öğrencilerine sosyodemografik bilgi formu ve sanal zorbalıkla baş etme ölçeği yüz yüze uygulanmıştır. Her bir öğrenciye ölçeği yanıtlaması için ortalama 20 dakika süre verilmiştir.

**Veri Analizi**

Araştırma kapsamında Sosyodemografik Bilgi Formu ve Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler SPSS 24 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tek örneklem t testi, bağımsız örneklem t testi ve anova testi olmak üzere parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın problemine yönelik tek örneklem t testi yapılmıştır. Baş etme düzeyleri aralık değerlere göre oldukça düşük, düşük, orta, yüksek ve oldukça yüksek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda lise öğrencilerinin sanal zorbalıkla baş etme düzeylerinin sosyodemografik özelliklerine göre analizi yapılmıştır. Demografik bilgi formunda yer alan bağımsız değişkenler kapsamında bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) teknikleri kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilerin demografik özelliklerine göre sanal zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki farklar tespit edilmiştir.

**Etik Unsurlar**

Bu araştırma Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında yürütülmüştür. İlgili yönerge çerçevesinde İstanbul Ticaret Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 27.02.2023 tarihli ve E-65836846-044-280130 sayılı etik kurul belgesi alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultunda elde edilen bulgular tablolar ve yorumları şeklinde sunulmuştur. Tablolar sırası ile öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeyini ve cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, program türü ve akademik başarı gibi değişkenler açısından sanal zorbalık ile baş etme durumlarını göstermektedir.

**Tablo 1**

| Sanal Zorbalık İle Baş Etme Düzeyi | Aralık Değerler | | n | x̄ |
|---|---|---|---|---|
| Oldukça Düşük | (1) | 1.00 - 1.80 | | |
| Düşük | (2) | 1.81 - 2.60 | | |
| Orta | (3) | 2.61 - 3.40 | 414 | 3.18 |
| Yüksek | (4) | 3.41 - 4.20 | | |
| Oldukça Yüksek | (5) | 4.21 - 5.00 | | |

Tablo 1, öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etmedüzeylerini göstermektedir. İlgili tabloya göre 5'li likert tipi ölçeğe uygun hazırlanmış aralık değerler kapsamında öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeyi x̄ =3.18 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir söylem ile tepki kategorileri kapsamında lise öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri bir arada incelendiğinde genel olarak öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etmedüzeylerinin yüksek olmadığı söylenebilir.

**Tablo 2**

| Cinsiyet | n | x̄ | s | x̄1- x̄2 | sd | t | p | Anlam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın (K) | 310 | 3.24 | 0.41 | | | | | |
| | | | | 0.25 | 412 | 4.70 | 0.00 | K-E |
| Erkek (E) | 104 | 2.99 | 0.64 | | | | | |

Tablo 2, öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerini cinsiyet değişkeni açısından göstermektedir. İlgili tabloya göre sanal zorbalık ile baş etme düzeyi kızlarda x̄ =3.24, erkeklerde ise x̄ =2.99 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle, lise öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 3**

| Yaş | n | x̄ | s | x̄1- x̄2 | sd | F | p | Anlam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | 108 | 3.01 | 0.57 | | | | | |
| 16 | 110 | 3.23 | 0.42 | 0.22 | | | | 15-16 |
| 17 | 98 | 3.24 | 0.42 | 0.23 | 413 | 6.19 | 0.00 | 15-17 |
| | | | | 0.24 | | | | 15-18 |
| 18 | 98 | 3.25 | 0.47 | | | | | |

Tablo 3, öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerini yaş değişkeni açısından göstermektedir. İlgili tabloya göre sanal zorbalık ile baş etmedüzeyi 15 yaşındaki öğrencilerde x̄ =3.01, 16 yaşındaki öğrencilerde x̄ =3.23, 17 yaşındaki öğrencilerde x̄ =3.24 ve 18 yaşındaki öğrencilerde x̄ =3.25 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir söylemle, lise öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri yaş açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak, 15 yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş grubu öğrencilere kıyasla sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. 16, 17 ve 18 yaş gruplarındaki öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

**Tablo 4**

| **Sosyoekonomik Düzey** | **n** | **x̄** | **s** | **x̄1- x̄2** | **sd** | **F** | **p** | **Anlam** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Alt (A) | 98 | 3.10 | 0.62 | | | | | |
| Orta (O) | 217 | 3.17 | 0.43 | 0.18 | 413 | 3.37 | 0.03 | A-Ü |
| Üst (Ü) | 99 | 3.28 | 0.43 | | | | | |

Tablo 4, öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etmedüzeylerini sosyoekonomik grup değişkeni açısından göstermektedir. İlgili tabloya göre, sanal zorbalık ile baş etme düzeyi alt sosyoekonomik grupta x̄ =3.10, orta sosyoekonomik grupta x̄ =3.17ve üst sosyoekonomik grupta x̄ =3.28 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir söylemle lise öğrencilerininsanal zorbalık ile baş etme düzeyleri sosyoekonomik gruplar açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak alt sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin üst sosyoekonomik gruba kıyasla sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Alt sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri orta sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerle kıyaslandığında; orta sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri de hem alt hem de üst sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerle kıyaslandığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo5**

| **Program Türü** | **n** | **x̄** | **s** | **x̄1- x̄2** | **sd** | **F** | **p** | **Anlam** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fen (F) | 101 | 3.49 | 0.32 | | | | | |
| Anadolu (A) | 101 | 3.15 | 0.42 | 0.34 | | | | F-A |
| İmam Hatip (İ) | 109 | 3.08 | 0.49 | 0.41 | 413 | 22 | 0.00 | F-İ |
| | | | | 0.48 | | | | F-M |
| Meslek (M) | 103 | 3.01 | 0.55 | | | | | |

Tablo 5, öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etmedüzeylerini öğrenim gördükleri program türü değişkeni açısından göstermektedir. İlgili tabloya göre sanal zorbalık ile baş etme düzeyi fen bilimleri eğitimi ağırlıklı programda (Fen Lisesinde) x̄ =3.49, genel eğitim ağırlıklı programda (Anadolu Lisesi) x̄ =3.15, dini eğitim ağırlıklı programda (Anadolu İmam Hatip Lisesi) x̄ =3.08 ve mesleki eğitim ağırlıklı programda (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) x̄ =3.01 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir söylemle, lise öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri öğrenim gördükleri program türleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak, fen bilimleri eğitimi ağırlıklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin diğer programlarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer ortaöğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin ise sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri açısından program türü bazında gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 6**

| Akademik Başarı | n | x̄ | s | x̄1- x̄2 | sd | F | p | Anlam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Düşük (D) | 89 | 3.02 | 0.53 | | | | | |
| Orta (O) | 108 | 3.13 | 0.45 | 0.23 | | | | D-İ |
| İyi (İ) | 127 | 3.25 | 0.48 | 0.28 | 413 | 6 | 0.00 | D-Çİ |
| Çok İyi (Çİ) | 90 | 3.30 | 0.46 | | | | | |

Tablo 6, öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerini akademik başarı değişkeni açısından incelemektedir. İlgili tabloya göre, sanal zorbalık ile baş etme düzeyi akademik başarısı düşük olan grupta x̄ =3.02, akademik başarısı orta düzeyde olan grupta x̄ =3.13, akademik başarısı iyi olan grupta x̄ =3.25 ve akademik başarısı çok iyi olan grupta x̄ =3.30 olarak hesaplanmıştır. Bir başka deyişle, lise öğrencilerinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri akademik başarı açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak akademik başarısı düşük olan öğrencilerin akademik başarısı iyi ve çok iyi olan öğrencilere kıyasla sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Akademik başarısı orta, iyi ve çok iyi düzeyde olan öğrencilerin ise sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri açısından bulundukları gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

## SONUÇ

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sanal zorbalık ile baş etme düzeylerinin yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu alan yazındaki Ayas vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile tutarlı bir sonuç göstermektedir. Lise öğrencileri ile yaptıkları bu araştırmada öğrencilerin % 60'ının orta, %28'inin düşük ve %12'sinin yüksek düzeyde sanal zorbalıkla baş etmeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin sanal zorbalıkla baş etme düzeylerinin cinsiyet bazında anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sanal zorbalıkla baş etme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Peker (2014) siber zorbalıkla başa çıkma davranışlarını teknik başa çıkma, çaresizlik, mücadele, yardım arama, saldırganlık ve önleme olarak altı başlıkta ele aldığı çalışmasında, erkek öğrencilerin saldırganlık başa çıkma puanlarının kızlara kıyasla daha yüksek olduğunu bulunurken kız öğrencilerin ise teknik başa çıkma, mücadele, yardım arama ve önleme puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kocaşahan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise, sanal zorba olma ve sanal zorbalığa maruz kalma durumlarının cinsiyet ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Cinsiyet bazındaki bu farklılık erkek öğrencilerden kaynaklanmış ve hem sanal zorba olma oranları hem de sanal mağdur olma oranları kız öğrencilere oranla daha fazla bulunmuştur.

Bu araştırmada gruplar arası farkın 15-16, 15-17 ve 15-18 yaş grupları arasında olduğu ve 15 yaşındaki öğrencilerin sanal zorbalıkla baş etme düzeylerinin bahsi geçen diğer yaş gruplarına oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Sarak (2012) çalışmasında lise öğrencilerinin yaşı arttıkça sanal zorbalık davranışı gösterme ve sanal mağdur olma oranının arttığını bulmuştur. Fidancı (2022) araştırmasında 14 yaşındaki öğrencilerin 15 ve 16 yaşındaki öğrencilere kıyasla sosyal destek arama düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak yine 14 yaş grubunun yardım arama düzeylerinin 16 ve 17 yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu tespitedilmiştir.

Araştırma bulguları alt sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin sanal zorbalıkla baş etme düzeyinin üst grupta yer alan öğrencilerin düzeyine göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Buna karşın Fidancı (2022) çalışmasında ailenin aylık gelirinin sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark tespit etmemiştir.

Öğrencilerin sanal zorbalıkla baş etme düzeyleri çeşitli ortaöğretim programları bazında ele alındığında fen eğitimi ağırlıklı programlar ile diğer ortaöğretim programları (genel eğitim ağırlıklı, dini eğitim ağırlıklı ve mesleki eğitim ağırlıklı programlar) arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda fen eğitimi ağırlıklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin sanal zorbalıkla baş etme düzeylerinin, genel eğitim ağırlıklı, dini eğitim ağırlıklı ve mesleki eğitim ağırlıklı programlarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genel eğitim ağırlıklı, dini eğitim ağırlıklı ve mesleki eğitim ağırlıklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin ise sanal zorbalık ile baş etme düzeyleri açısından program türü bazında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fidancı (2022) çalışmasında siber zorbalıkla başa çıkma davranışlarının mücadele etme, çevrimiçi güvenlik, yardım arama ve sosyal destek arama olarak ele almış ve sosyal destek arama alt faktöründe program türleri arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Kocaşahan (2012) araştırmasında, Meslek ve Teknik Eğitim Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin gösterdikleri sanal zorbalık davranışının Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın akademik başarı değişkeninin sanal zorbalıkla baş etme düzeyine etkisine ait bulgular ise akademik başarısı düşük olan öğrencilerin akademik başarısı iyi ve çok iyi olan öğrencilere göre sanal zorbalıkla baş etme düzeylerinin daha düşük olduğu ve akademik başarısı orta, iyi ve çok iyi olan öğrencilerin ilgili değişken açısından gruplar arası farklılık göstermediği yönündedir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında bu araştırma kapsamında araştırmacı ve uygulayıcılara:

1. Ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin sanal zorbalıkla baş etme stratejileri geliştirmeleri ve sanal zorbalıkla baş etme düzeylerini arttırmaya yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve bilgilendirme toplantılarına yer verilmesi,
2. Bu programlara öncelikle küçük yaş grubu (15 yaş), alt sosyoekonomik düzey ve düşük akademik başarıya sahip öğrenciler ile başlanması,
3. Sanal zorbalıkla baş etme düzeylerini daha geniş örneklemde inceleyen araştırmaların yapılması,
4. Araştırma yapılan ortaöğretim kurumlarının ve eğitim programlarının genişletilmesi,
5. Aile ve öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının arttırılması,
6. Okul aile iş birliğinin sağlanması,
7. Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin empati yeteneğini geliştirecek çalışmalara dahil edilmesi,
8. Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ilgisini çeken televizyon ve youtube kanallarında sanal zorbalık ve sanal zorbalıkla baş etme yöntemleri gibi kavramların ele alınması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Altundağ, Y. (2018). Lise rehber öğretmenlerine yönelik tüm okul yaklaşımına dayalı sanal zorbalık farkındalığı ve sanal zorbalıkla başa çıkma stratejilerini kazandırma programının etkililiği. [Yayımlanmış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Arslan, S. (2018). Ergenlerin sanal zorbalık ve kendini açma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Ayas, T. , Aydın, F. , Horzum, M. B. (2017). Lise öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalığı ve sanal zorbalıkla baş etme stratejileri bilgi düzeylerinin incelenmesi. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırma Kongresi. Nisan, 2017. Çanakkale.

Aydın, F. , Seferoğlu, S.S. (2020). Üniversite öğrencilerinin sanal zorbalıkla baş etme stratejileri üzerine bir inceleme. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 579-594. https:doi.org/ 10.17679/inuefd.554675

Baştürk Akca, E., Sayımer, İ., Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. Global Media Journal: Turkish Edition, 5(10), 71-86.

Ciminli, A. (2016). Ergenlerde sanal zorbalık ve mağduriyetin empati ve kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.

Fidancı, A. (2022). Lise öğrencilerinin siber zorbalıkla başa çıkma düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Gökmen, Ö. F. (2019). Örnek olay temelli sanal zorbalık ile ilgili kısa filmlerin ortaokul öğrencilerinin sanal zorba/mağdur, farkındalık, empati düzeylerine ve baş etme stratejilerini öğrenmelerine etkisi. [Yayımlanmış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler ve Teknikler. (31.baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kırat, M. N. (2019). Ergenlerde sanal zorbalık beden imgesi ve duygusal zekâ arasındakiyordayıcı ilişki. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Koç, M. , Aydın, F. , Horzum, M.B. , Özbay, A. , Çolak, S. , Ayas, T. , Uğur, E. , (2016). Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Sakarya University Journal of Education. 6 (3), 116-128. https://doi.org/10.19126/suje.281376

Kocaşahan, N. (2012). Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F. D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation?. Emotional and Behavioural Difficulties, 17(3-4), 403-420.

Notar, C,E., Padgett, S., Roden, J. (2013). Cyberbullying: A review of the literature. Universal Journal of Educational Research. 1(1), 1-9. https: doi.org/ 10.13189/ujer.2013.010101

Peker, A. (2014). Ergenlerin siber zorbalıkla başa çıkma davranışlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying. 1(1),18-32.

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. Developmental psychology. 43(3), 564-575. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.43.3.564

Sarak, Ö. (2012). Lise öğrencilerinde sanal zorbalık. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.

Stys, Y. (2005). Beyond the schoolyard: Examining electronic bullying among Canadian youth [Doctoral dissertation]. Carleton University.

Şahin, M., SARI, S. V., Özer,Ö.., & Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2010(21), 257-270. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11416/136365

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. Computers in human behavior. 26(3), 277-287. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014

İnselöz, N. T., Uçanok, Z. (2013). Ergenlerde sanal zorbalık: nedenler, duygular ve baş etme yollarının niteliksel analizi. Türk Psikoloji Yazıları. 16(32), 20-44. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/167054/ergenlerde-sanal-zorbalik-nedenler-duygular-ve-bas-etme-yollarinin-niteliksel-analizi

# EĞİTİMDE YENİLEŞİM HAREKETİ

**Neslişah ALEMDAR**

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim

neslisah_54@outlook.com

## Özet

Hızla değişen, gelişen ve küreselleşen bir dünyada yaşıyoruz. Özellikle bilim ve teknoloji alanlarında meydana gelen değişimler ile birlikte eğitim ve sağlık alanı başta olmak üzere insan hayatını yakından ilgilendiren birçok alanda değişim ve yenileşim (inovasyon) etkili olmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu değişikler, beraberinde birçok zorluk meydana getirirken, bireylere fırsatlarda sunmaktadır. Bireyler ise ortaya çıkan bu zorluklar ile başa çıkabilmek için, çağın getirmiş olduğu değişim ve yenileşimlere ayak uydurmak zorundadır. Bireylerin bu değişimlere ayak uydurabilmesi elbetteki toplumun yapı taşı olan eğitim ile mümkündür. Bu çalışmada, Türkiye'de eğitim alanında meydana gelen yenileşim hareketleri Osmanlı Devletinden başlanarak Günümüze kadar olan süre zarfında incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yenileşim Hareketi, Türkiye.

# INNOVATION MOVEMENT IN EDUCATION

## Abstract

We live in a rapidly changing, developing and globalizing world. Especially with the changes in the fields of science and technology, change and innovation have started to be effective in many fields that are closely related to human life, especially in the field of education and health. These emerging changes, while creating many difficulties, offer opportunities to individuals. Individuals, on the other hand, have to keep up with the changes and innovations brought by the age in order to cope with these difficulties. It is possible for individuals to keep up with these changes, of course, with education, which is the building block of society. In this study, the innovation movements that took place in the field of education in Turkey will be examined from the Ottoman Empire to the present.

**Keywords:** Education, Innovation Movement, Türkiye.

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağın en belirgin özelliği bilgi çağı olmasıdır. Bu çağın getirmiş olduğu teknolojik gelişmeler ve yenilikler toplumların rekabet içerisinde olmasına sebep olmuştur. Bu rekabetlerin ana kaynağı elbetteki bilgi çağının getirmiş olduğu teknolojik gelişmelerle birlikte ortaya çıkan yaratıcılık, girişimcilik, yenilik gibi kavramlardır. Böyle bir gerçek karşısında toplumlar bireylerini çağın ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaştıracak bir eğitim sistemi geliştirmeyi hedeflemişlerdir.

Yenileşimin eğitimde bu kadar önemli olmasının sebebi ise " Daha kaliteli bir eğitim ortaya çıkarmak, günceli yakalayan ve yaratıcı düşünebilen çocuklar yetiştirmek, eğitim sürecini daha etkili ve hedef odaklı hale getirmektir. " ( Inbusiness, 2023 ). Bu amaç doğrultusunda, Toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hizmet veren eğitim, toplumların hayatta kalması ve ilerlemesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Yalnızca kapsamlı, yenilenebilir ve mükemmel olmamalı, aynı zamanda hızla değişen ve öngörülemez küreselleşen dünyanın zorluklarını karşılamak için de sürekli gelişmelidir.

Bu bağlamda, birçok ülke çağın şartlarına uygun olarak Eğitim Sistemi başta olmak üzere birçok alanda yenileşim gerçekleştirmiş ve gerçekleştirmeye de devam etmektedir. Buradaki

asıl amaç küreselleşen dünyada yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirerek Uluslararası rekabette yer alıp konumlarını güçlendirmektir. Bu nedenlerle, toplum ve bireyin hayatını büyük ölçüde etkileyen süreç olarak eğitime büyük görevler düşmektedir. Bir ülkenin kalkınması için, o ülkedeki bireylerin eğitilmesi, onlara dünyanın ve ülkelerinin ihtiyaç duyduğu yeteneklerin kazandırılması ile mümkün hale gelmektedir.

Konunun önemi doğrultusunda; bu çalışmayla amaçlanan Türkiye'de eğitim alanında yapılan yenileşim( inovasyon ) hareketlerini Osmanlı Devleti'nden başlayarak Günümüze kadar olan süre zarfında incelemek, Türkiye'nin eğitim alanında gerçekleştirmiş olduğu yenileşim (inovasyon ) hareketlerini analiz etmektir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda, alan yazından Türkiye'de Eğitim alanında gerçekleştirilen yenileşim hareketleriyle ilgili temel bilgiler derlenerek, teorik bir yapı oluşturmak amaçlanmıştır.

## BULGULAR

### Yenileşim(inovasyon) ve Yenileşim Hareketi Kavramları

Yenileşimin ( İnovasyonun ) akademi, endüstri, hükümet ve hizmet gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılan önemli tanımları mevcuttur. Bu mevcut akademik literatürün, geniş bir disiplin yelpazesi bulunmaktadır ve bu yelpaze disiplin alanlarının ötesine geçmektedir. Bu çalışma için, konuya ve yapılan araştırmaya uygun bir yenileşim( inovasyon ) tanımına sahip olmak da önemlidir.

Yenileşim( inovasyon ), Latince bir kelime olan 'innovatus' kelimesinden türemiştir. Webster sözlüğü, İnovasyonu, yeni bir fikrin üretimi, yeni bir fikir, metot ve alet olarak tanımlamaktadır. ( Webster, 1871, www.*merriam-webster.com* ) Türk Dil Kurumu ( TDK ) ise yenileşim olarak tanımlamaktadır. ( TDK, 2023, *www.tdk.gov.tr* ). Oslo Kılavuzunda ise inovasyon şu şekilde tanımlanmaktadır; " Bir yenilik, işletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün ( mal veya hizmet ), veya süreç, yeni bir pazarlama yöntemi ya da yeni bir organizasyonel yöntemin gerçekleştirilmesidir. " (OECD, Oslo Kılavuzu, 2005, s.50 ). Günümüzde ise inovasyonun ( yenileşim) kendisi değişimden çok değişimin getirmiş olduğu bir sonuçtur. Değişim ve yenileşimin bir bileşkesi gibidir. Değişim ve Yenileşim, üretkenlik ve yaratıcıkta olduğu kadar bilgi ve öğrenme düzeyi ile de ilişkilidir. Genel anlamıyla yenileşim; bireylerin nitelikli bir bilgi düzeyine, yaratıcılığa sahip olmasıyla, bu bilginin ve yaratıcılığın ürünlere ve hizmetlere dönüşmesiyle ilgilidir.

Yenileşim ( inovasyon ) sadece ortaya koyulan ürünler veya yapılan hizmetlerle değil, meydana gelen bir olay ya da herhangi bir durumla ilgili ortaya çıkan yeni fikirlerin de uygulamaya geçirilmesi ile ilgili bir süreç olarak da ifade edilebilir. Eyleme geçirilen bu süreci yenileşimin meydana geldiği bir hareketlilik olarak da ele almak mümkündür. " Porter'a göre inovasyon ( 1990 ) hem teknolojide yeni gelişmeler hem de işleri daha iyi yapan yeni yöntemler ya da yollar sağlamak ve ürün değişimleriyle, süreç değişimleriyle, pazarlamaya yeni yaklaşımlarla, yeni dağıtım şekilleriyle ve yeni kapsam kavramlarıyla açıklanabilir. " ( Baykal, (2007 ) 'dan akt. Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017 ). Porter'ın dediği gibi değişen koşullar ve ürünler yenileşimde bir hareketliliğe ve dinamizme neden olmaktadır. Bu süreç karşısında üretimini devam ettirmek,

istihdamını sağlayabilmek ve kalkınabilmek için organizasyonların süreçteki değişimlere ayak uydurması gerekmektedir.

**Yenileşim( İnovasyon, Yenilik ) Çeşitleri**

Yenileşimin tanımında olduğu gibi, çeşitliliği ile ilgilide birçok tanım mevcuttur. Yenileşimin çeşitlenmesindeki en önemli nokta yenileşimin tek bir alanda gerçekleşmemesinden kaynaklıdır. Oslo Kılavuzu ( 2005 ) bu türleri dört başlık altında toplamıştır. Bunlar; " Ürün yenilikleri, süreç yenilikleri, organizasyonel yenilikler ve pazarlama yenilikleri şeklindedir. " [7]

Ürün yenilikleri, hem ürünleri ve hizmetleri hem de var olan ürünlere yönelik yapılan değişikleri kapsamaktadır. Süreç yenilikleri ise teslim ve üretim yöntemlerindeki değişiklikleri belirtmektedir. Organizasyonel yenilikler ise yeni ve farklı organizasyonel yöntemlerin gerçekleştirilmesini ifade etmektedir Belirli olan bu yenilik türleri haricinde birçok yenilik türünden bahsetmek mümkündür. Yenileşimi ( İnovasyonu ), yeniden belirtme, tekrarlama, ileriye yönelik yatırım, çok ileri düzeyde artırım, yeniden teşvik etme, yeniden oluşturma, yeniden üretme ve birleştirme şeklinde sekize ayıranlar da mevcuttur.

Yenileşimi ( İnovasyonu ) kapsam alanına göre Radikal ve Aşamalı yenileşim ( inovasyon ) ile etkisine göre Yıkıcı ve Sürdürülebilir yenileşim ( inovasyon ) olarak ayıranlar da mevcuttur. Aşamalı inovasyon, bilinçli bir farkındalık ile var olan sistemin veya üretilen teknolojilerin geliştirilip değiştirilmesi olarak tanımlanabilir. Radikal inovasyon ise çığır açıcı bir teknoloji ve yöntemin ortaya çıkarılması ile birlikte mevcut olan teknoloji veya yöntemde radikal yani köklü bir değişikliğe sebep olur. Sürdürülebilir inovasyon, kurumlar arasında rekabeti alevleyen, kurumları yenileşim yapmaya yönelten ve sektördeki yenileşim sürecinin devamını sağlayan inovasyon türüdür. Yıkıcı inovasyon ise, derecesine göre sektördeki diğer rakiplerini farklı zamanlarda ortadan kaldırır. Ayrıca, teknolojinin insan hayatında bu kadar önemli bir araç olup olmadığı ile ilgili görüşler göz önünde bulundurularak 'teknolojik inovasyon' ve 'teknolojik olmayan inovasyon' şeklinde sınıflandırmasını yapmakta mümkündür.[8] Pazarlama ve Organizasyonel inovasyonu ise 'teknolojik olmayan inovasyon grubuna girebildiği ' gibi sosyal inovasyonu da bu bağlamda değerlendirebilmek mümkündür. Bu tür yenilesimler (inovasyonlar), teknolojik gelişmeler ve yeni teknolojik icatların sonucunda elde edilmez.

Ar-Ge( Araştırma ve geliştirme ) tabanlı olmayan ürün ve süreç düzeltmeleri de inovasyona ( yenileşime ) dönüşebilir. Yönetim, İş idaresi, tasarım ve organizasyon alanlarındaki yenileşimler ise bu gruba girer.

**Eğitimde Yenileşim ( İnovasyon )**

Yenileşim ekonomi, endüstri, sağlık vb. alanlarda gerçekleştirmekte olduğu değişimler ile birlikte eğitim alanında da birçok değişim gerçekleştirmektedir. Eğitim Sistemindeki yenileşim diğer alanlardan farklı olarak, öğrenim gören öğrencilerin güçlü bilgi, beceri ve bilişsel özelliklere ulaşabilmeleri ve daha yaratıcı düşünceler oluşturabilmelerini sağlamaktır. Bu

[7] (OECD, Oslo Kılavuzu, 2005, s.20).

[8] Bkz. "Şirin Elçi", İnovasyon Kalkınma ve Rekabetin Anahtrarı, 2006, s. 3.

açıdan eğitim sisteminin etkililiği, 21.yy.da ihtiyaç duyulan eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma, girişken olma, etkili iletişim kurma gibi becerileri öğrencilerine kazandırdıkları ölçüde başarılıdır. Bu sebepten ötürü, bugün Dünyada eğitim kurumları öğrencilerine bu becerileri kazandırmanın yollarını aramaktadır. Çünkü Eğitim kurumlarının bu becerilerden yoksun bireyler yetiştirmesi, ülkelerin gelişmesini olumsuz etkilemesinin yanında diğer ülkeler ile olan rekabetini de kötü etkileyecektir. Bu bağlamda ülkeler, değişen dünya şartlarında eğitim sistemlerini değişimlere açık hale getirerek toplum açısından yararlı hale getirmeye çalışmaktadır.

İnovasyon( yenileşim ) kavramı ağırlıklı olarak ekonomi ile ilişkili olan ve paraya dönüştürülebilen değişim ve yenileşim olarak tanımlanmıştır. İnovasyon kavramının öncelikli olarak ekonomi alanında tanımlanmış olması ve " paraya dönüşebilen bir yenilik " olarak ortaya konmasından kaynaklı eğitim alanında sadece " yenilik " olarak algılanmasına neden olmuştur. Bu yeniliklere öğretim programlarının düzenlenmesi, eğitim ortamlarının değiştirilmesi, sınıfların öğrencilerin gelişimleri ve psikolojileri göz önüne alınarak düzenlenmesi örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca tüm bu yenilikleri yönlendirecek olan yine eğitimdir. Dolayısıyla tüm alanlarda yenileşimin olduğu çağda, eğitim alanında yenileşimin gerçekleşmemesi imkânsız olurdu.

Eğitimde yenileşim sadece bir imkân değil, aynı zamanda bir gerekliliktir. Ortaya çıkan bazı durumlar, genç bireylerin durumları öğrenmesi ve anlaması için bir takım değişiklikler gerektirir. Yaşanılan dönemin eğitiminin anlaşılabilmesi için bireylerin dönemin getirmiş olduğu getirmiş olduğu yenilikleri ve değişimleri içselleştirmesi gerekmektedir. Bu sebepten kaynaklı günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte, eğitim de bu yeni teknolojileri eğitim sistemine dâhil etme gerekliliği görmüştür. Yeni teknolojiler sayesinde derslerin işlenişi kolaylaşmış olup, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha verimli bir hal almıştır. Çünkü geleneksel öğretimin aksine öğrenciler daha fazla derslerde aktif olmuşlardır. Bu durum karşısında eğitim sistemi teknolojik yatırımlara daha fazla önem vermiştir. Böylece yenileşimin getirmiş olduğu teknoloji, eğitimde öğrenci merkezli bir anlayışın gelişmesini de sağlamıştır.

**Türk Eğitim Sisteminde Gerçekleştirilen Yenileşim Hareketleri**

Eğitim kurumları, toplumun diğer alanlarında olduğu gibi toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verdikleri sürece var olmuşlardır, bu ihtiyaçları karşılayamadıkları zaman da ya değişime uğramışlardır ya da yeni kurumlar ile yer değiştirmişlerdir. Türk Eğitim Sistemindeki ilk yenileşim hareketleri Osmanlı Devletinin Batı ile teknik yönden gerçekleştirmiş olduğu temaslar ile başlamıştır. " Tanzimat ile başlayan ve Cumhuriyet'in kurulması ile yeni bir safhaya giren eğitimdeki Batılılaşma faaliyetlerinin ve bu dönemden itibaren genel eğitim ve din eğitimi ile kurumların aldıkları şekil ancak klasik Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme dönemindeki zihniyetin arka planında bulunabilir. " ( Doğan, 1997: 407 )

Klasik Osmanlı Eğitim Kurumları, genel olarak medreselerden oluşmaktaydı. Medreseler, İslamiyet'in kabul edilmesi ile birlikte cami ve mescitlerin yanında kurulan ve dini bilgilerin verildiği merkezi eğitim kurumlarıydı. Daha sonrasında, Fatih Sultan Mehmet zamanında medreseler sosyal ve kültürel yapılar ile geliştirilerek Sahn-ı Seman adını almıştır. Fatih Sultan Mehmet 'ten sonra Medreselerin gelişmesindeki son ve en yüksek seviye ise Kanuni Sultan Süleyman zamanında küçükten büyüğe doğru sınıflara ayrılan oniki kademeli bir sistemle oluşturulan "Süleymaniye Medresesi' dir. Süleymaniye Medresesini kendinden önceki diğer medreselerden ayıran bir özelliği ise, Osmanlı ordusunun doktor ihtiyacını karşılamak için

oluşturulan Tıp Medresesi, Darü'ş-Şifa ve belirli bir ölçüde verilen Matematik öğrenimine ait olan dört medrese ve din dışındaki alanlara da nitelikli eleman yetiştiren bir medrese olmasıdır.

Aynı zamanda, Süleymaniye Medresesinde dersler genel olarak sabah ve ikindi namazı sonrasında iki kademe şeklinde işlenmektedir. Medresedeki ana dersler ise sabah namazından sonra işlenmektedir. Ancak bu medreselerdeki akli dersler genel olarak müfredatın dışında tutulmuştur. Zaten medreselerin asıl kuruluş amacı fıkıh ilmini öğrencilere öğretmekti. Ayrıca genel medrese yapısındaki esneklik ve değişkenlik Sahn-ı Seman ve Süleymaniye medresesi ile aşılmıştır. Osmanlı Devletindeki bu medreseler haricinde Klasik Osmanlı Devletinde, Sıbyan Mektepleri ve Saray Mektepleri de mevcuttu.

Sıbyan Mektepleri, Örgün eğitimin ilk kademesini oluşturan bu mektepler, temel olarak Kur'an öğretmekle birlikte aritmetik ve ahlak dersleri de vermekteydi. Her mahallede bir tane bulunduğundan Mahalle Mektebi olarak da bilinmekteydi.

Ancak zamanla meydana gelen değişikliklere Sıbyan Mektepleri duyarsız kalınca, devlet "usul-i cedide" denilen yenileşime açık olan okullar açtı. Bu şekilde Osmanlı Devletinde ikili bir ilköğretim yapısı ortaya çıktı. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanununun ilan edilmesi ile birlikte eğitim öğretim tek çatı altında toplandı. Bu sebepledir ki, Tevhid-i Tedrisat Kanunun ilan edilmesi Cumhuriyetin getirdiği yenileşim hareketlerinden birisidir.

Osmanlı Devletinde eğitim verilen bir diğer kurum ise Saray Mektepleridir. " Enderun Saray Mektebi, Osmanlı Devletinin yönetici ihtiyacını örgün eğitim aracılığı ile karşılamış ve bu devletin gelişme ve genişlemesine büyük katkıda bulunmuştur." ( Türkyılmaz, 2009'dan akt. Karakuş, 2014 ). Enderun Saray Mektebi uygulamış olduğu eğitim programıyla, öğrencilere derslerde gösterdiği din konularının haricinde din dışı ders konularıyla ve uygulamalı olarak verdiği eğitimiyle saray dışındaki diğer eğitim kurumlarından farklıydı. " Enderun Saray Mektebinin diğer kurumlardan bir farkı da özellikle yükseliş dönemiyle birlikte devletin üst düzey yönetim kadrolarının çoğu bu kurumdan "çıkma" kanunu ile çıkan kişilerden seçilmesidir." ( Türkyılmaz, 2009'dan akt. Karakuş, 2014 ). Genel olarak Osmanlı Devletindeki kurumların çoğunluğu din eğitimine büyük bir önem vermekteydiler.

Ancak Klasik Osmanlı Kurumlarında görülen dini eğitim sadece Osmanlıya ait değildi. Batılı devletlerin eğitim sistemi de Hristiyanlığın süzgecinden geçiyordu. Din Bilgisi, Güzel konuşma, edebiyat gibi dersler Hristiyanlığın buyruk ve düşüncelerini savunmak için kullanılıyordu. Bu dönemde ( orta çağda ) çıkan skolastik düşünce ile klise ve manastır mekteplerinin egemenliği sarsılmıştı. 15.yy.dan sonra ise gerçekleşen Rönesans ve Reform hareketi ile birlikte Avrupa Karanlık çağdan kurtulmuştu. Osmanlı Devletinde ise bu durum Avrupa'ya göre oldukça yavaş ilerlemiştir.

" Avrupa ortaçağın karanlığından kurtulup yeni ilmi keşifler yaparken, yukarıda özellikleri çizilmeye çalışılan Fatih'le başlayıp Kanuni'nin kurduğu Süleymaniye Medreseleriyle en yüksek seviyeye ulaşan Osmanlı medreseleri, aynı zamanda bu padişahın zamanında kurumlarda bozulmanın başladığı dönemdir. "( Doğan, 1997:423 ). [9] " Ancak bozulmanın medreselerde akli ilimlerin ya tamamen kalkması ya da ikinci sıraya düşmesinden, öğrenci alımı, öğretim üyelerinin atanması gibi teşkilattaki bozulmalardan, bilgi üretimini sağlayacak

[9] Bkz. Yazıcı, "Osmanlının Son Döneminde Medreselerinde Fen Bilimlerinin Tedrisatı Konusunda Bazı Düşünceler. "İlahiyat Fakültesi Dergisi, s. 109-111

temel dinamiklerden uzaklaşma vb. olarak tesbit edebiliriz. Bu sebeplerin yanında zikredilebilecek diğer bütün nedenler esasen müesseseleşmeden uzaklaşmanın bir sonucudur."[10] ( Doğan, 1997: 423)

Fakat mevcut kurum aksayan yönlerinin ıslahı ile ilgili girişilen teşebbüsler, Osmanlı'nın Batı'dan haberdar olması ve devletin zaten Batı'ya karşı üstün olduğunu kabul etmesinden dolayı doğrudan doğruya Batı kaynaklı değildir.

Çeşitli sebeplerden kaynaklı, 18.yy.nın yarısında Osmanlı Devleti eğitim kurumları da dâhil olmak üzere birçok alanda ıslahat gerçekleştirmeye başlamıştır. 18.yy.nın yarısına denk gelen bu dönem Lale Devri ismi ile anılmaktadır. Islahatların gerçekleştirildiği bu dönemde yurtdışına elçiler gönderilmiştir. Bu elçilerin vasıtasıyla, Gerek Avrupa'da gerçekleştirilen yenileşim hareketleri yakından takip edilmeye çalışılmış, gerekse de Batı ile kurulan ilişkiler sonucunda Devletin bünyesinde yenileşim hareketi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Osmanlı Devletinde gerçekleştirilen yenileşim hareketlerinden ilki matbaanın kurulması ve kitap basımına başlanmasıdır. Bu doğrultuda Kitaplar basılmaya başlandı ancak dönemin hattat ustalarının mesleklerinden olma kaygısı ve matbaanın dini kitapların basımı için uygun görülmemesi gibi sebeplerden kaynaklı Osmanlı Devletinde ömrü çok uzun olmamıştır. Eğitime yönelik pek fazla yenileşim hareketinin bu dönemde görülmemesinin sebeplerinden birisi olarak gösterilebilir.

Eğitimde gerçekleştirilen yenileşim hareketleri çoğunlukla askeri eğitimlere yönelik olmuştur. Hendesehane, Humbarahane, Mekteb-i Bahriye, Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, Mühendishane-i Berri-i Hümayun gibi askeri eğitim veren kurumlar açılmıştır. Ancak bu kurumların hepsi farklı padişahlar baştayken açılmıştır. Bu sebeple, yenileşim hareketi uzun bir süreyi kapsamaktadır. III. Selim dönemine gelindiğinde ise hem sağlık alanında eğitim vermek hem de askeriye için hekim yetiştirmek amacıyla Tıbhane kurulmuştur. Diğer çağdaş eğitim kurumları ise; Muzika-i Hümayun, Mekteb-i Harbiye, Mekteb-i Maarif-i Adliyye gibi farklı alanlarda Batı'nın bilim ve tekniğine göre yenileşim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu yenilesimler çoğunlukla askeri eğitimlere yönelik olmuştur.

29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte eğitim alanındaki yenilikler Fransız eğitim sistemi örnek alınarak yapılmaya çalışılmıştır. Bunun başlıca sebebi ise Fransa ile Türkiye'nin sosyal sorunlarının benzerlik göstermesidir. Ancak Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan en önemli yenileşim Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün okuryazar oranını artırmak için gerçekleştirmiş olduğu harf inkılabıdır. Halk Türkçe konuşmasına rağmen yazı dili olarak Osmanlıcayı kullanıyordu. Konuşma dili ile yazı dilinin farklı olması okuryazar oranının düşük olmasına da sebebiyet veriyordu. Hem okuryazar oranını artırmak hem de yeni harflerin öğrenilmesinin kolaylaştırılması amacıyla Millet Mektepleri açılmıştır. Ayrıca, Harf İnkılabının gerçekleşmesi ile Türk diline uymayan Arapça ve Farsça kelimelerin kullanımı bırakılmıştır. Bunun başlıca sebebi Türkçede kullanılan ünlü harflerin çoğunluğunu Arapçada ifade etmek oldukça zordu. Halk konuştuğu dil ile ifade etmek istediğini yazı dilinde ifade etmekte zorlanmaktaydı. Çünkü kullanılan harfler buna engel teşkil etmekteydi. Ayrıca, 1926 yılında yapılan Türkoloji Kongresini yakından takip eden Ulu Önder Atatürk, Kongrede verilen Türklerin Latin Alfabesine geçmesine dair verilen kararın da etkisiyle 28 Mayıs 1928 tarihinde

[10] Bkz. Doğan, ''OSMANLI EĞİTİM KURUMLARI VE EĞİTİMDE İLK YENİLEŞMEHAREKETLERİNİN BATILILAŞMAAÇISINDAN TAHLİLİ'' İlahiyat Fakültesi Dergisi, s. 423.

uluslararası rakamların kabulü ile başlayarak 1 Kasım 1928 tarihinde Yeni Harflerin Kabulüne dair kanun ile Harf Devrimini gerçekleştirmiştir.

Harf Devrimi ile Eğitimin önündeki büyük engel ortadan kalkınca, yenileşim hareketliliği büyük bir hızla devam etmiştir. Türk Dil Kurumu, Türkçenin gelişmesi ve incelenmesi amacı ile 1932 yılında kurulmuştur. Türk Tarih Kurumu ise Türk Tarihinin ilk elden incelenmesi ve gelecek nesillerin tarih bilincini geliştirmek amacı ile 1931 yılında kurulmuştur. Bu kuruluşların açılması ile Türk toplumunun Milli ve kültürel değerlerinin korunarak gelecek nesillere aktarılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, yapılan kazılar ve incelemeler ile elde edilen bilgiler lise tarih kitabına aktarılmıştır.

Elbetteki, Cumhuriyet Döneminde yapılan bu yenilesim hareketleri gerçekleştirilmeden önce devletin ideolojisine uygun bir eğitim felsefesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Eğitim felsefesinin düzenlenmesine yönelik yapılan girişimler doğrultusunda John Dewey Türkiye'ye davet edilmiştir. Ancak John Dewey 'in ülkemize gelmesi Temmuz ayında okulların tatil olduğu bir zamana denk gelmiştir. John Dewey yaptığı araştırmalar ve incelemeler sonucunda bir rapor hazırlamıştır. Hazırlanan bu rapor eğitim sistemiz de etkilide olmuştur çünkü John Dewey 'in görüşleri örnek alınarak uygulanmıştır. Hatta Köy Enstitülerinin kurulması bu raporun görüşlerinden kaynaklıdır. 1945 yılında Türkiye'ye tekrardan gelen John Dewey Ankara'da kurulan Hasanoğlan Köy Enstitüsü incelemiş ve gerek İngiltere gerekse de Amerika'da yaptığı konuşmalarda kendisinin hayal etmiş olduğu okulların Türkiye'de kurulmuş olduğunu ve bu okulların incelenerek kendi okullarını yapılandırmalarına dair yorumlarda bulunmuştur. Ancak öğretmen yetiştirmek, halka okuma yazma öğretmek, yenileşimleri köylere tanıtarak modern tarım yapılmasını sağlamak için kurulan Köy Enstitüleri 1957 yılında siyasi nedenler ile kapatılmış ve eğitimde gerçekleştirilen yenileşim hareketine bir darbe vurulmuştur.

Günümüz Türk Eğitim Sistemi ise Osmanlı Devleti ve Cumhuriyetin ilan edildiği yıllarda olduğu gibi bireyleri içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli becerileri edinebilmeleri için gerekli yenileşim hareketleri gerçekleştirerek yetiştirmeye çalışmaktadır. Genel olarak Antroposen Çağı olarak adlandırılan bu çağda insanlar yaratıcılıkları, bilgileri ile birlikte dünya üzerinde üst düzeyde bir etki kurmaya çalışmaktadır. Ancak bu durumdan şikâyetçi olmanın yerine memnun olan insanlar daha fazla teknolojik alet üretebilecekleri, ulaşılmayana ulaşabilecekleri düşünceye sahip bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır. Bu ise ancak eğitime verilen değer ile sağlanabilir.

Eğitim ise kendisine verilen bu değer karşısında çağın getirmiş olduğu yenilikleri ve değişimleri takip edip, sistemini çağın getirmiş olduğu yeniliklere göre şekillendirmesi gerekmektedir. Bu durumun farkında olan ülkeler ise çağın şartlarına uygun olarak Eğitim Sistemi başta olmak üzere birçok alanda yenileşim gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu çağda yaratıcı ve yenilikçi düşünebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bireylerde bu anlayışın oluşabilmesi için öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Bu sebeple günümüzdeki Türk Eğitim Sistemi sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerinde eğitimine büyük bir önem vermektedir. Ancak Yaratıcı ve yenilikçi düşünebilen bir öğretmen kendi gibi öğrenciler yetiştirebilir. Yaratıcı olabilmek için dışsal ve içsel baskılardan uzak olmak gerekir. Öğretmenlerin bunu başarabilmesi ise verilen eğitim ile mümkün olabilir. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Sistemi Hizmet içi eğitimler düzenlemektedir.

Ayrıca öğretmenlerin sınıfta teknolojiyi iyi kullanabilmeleri ne yönelik " Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi" projesi düzenlenmektedir. " Söz konusu proje ile öğretmenlerin dijital eğitim becerilerinin artırılması, Millî Eğitim Bakanlığı'nın dijital eğitim verebilme

kapasitesinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Proje kapsamında 8 ilimizde (Ankara, İstanbul, Yalova, İzmir, Rize, Mersin, Erzurum ve Gaziantep) öğretmen öğrenme laboratuvarları kurulacaktır.''( MEB, 2023 ) Dijitalleşmeye yönelik verilecek olan eğitim tüm illeri kapsamasa bile bir girişimde bulunulmuştur.

Genel olarak Türk Eğitim Sisteminde verilen Hizmet içi eğitimlerin amacı, gelişen ve değişen eğitim anlayışına karşı öğretmenleri bilgilendirmek ve gerekli olan bilgi ve beceriyi edinmelerini sağlamaktır. Nitelikli öğretmen demek, nitelikli bireyler demektir. Bu sebeple, Hizmet içi eğitimler öğretmenler için zorunlu kılınmıştır. Kendini geliştirip yenileyen öğretmen, öğrencilerinde yenileyebilir. Ayrıca, Türk Eğitim Sistemi yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğretmen eğitiminin yanı sıra eğitim programına öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri dersler eklemiş ve farklı projeler oluşturmuşlardır. EKİN adlı özgün projede, öğrencilere ve öğretmenlere yaratıcılık, girişimcilik ve inovasyon hakkında bilgiler verilerek farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu proje kapsamında, bireylerin nitelikli, özgün fikirlerini dönüştürebilecekleri farklı iş modelleri oluşturabilmelerine olanak verilmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin oluşturduğu EKİN vb. projeler sadece belli yaş grubundaki bireyleri kapsamamıştır. İlkokuldan üniversiteye kadar tüm bireyleri kapsayacak özellikte projeler oluşturulmuştur. Üniversite öğrencilerine yönelik olan TEKNOKENT projesi bu duruma örnek verilebilir. TEKNOKENT, en genel anlamı ile üniversiteler ile iş birliği içinde araştırma ve geliştirmeye olanak veren bölgelere verilen isimdir. AR-GE'ye ( Araştırma ve Geliştirme ) dayalı olan bu bölgelerin temel amacı, teknolojik ilerlemenin, buluşların daha kısa sürede verimli bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Bir diğer önemli proje ise, FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi )Projesidir. Bu proje ile öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlanmak istenmiştir. Ancak geleneksel anlatım ile derslerini işleyen öğretmenlerin zaman kaybetmemesi ve teknolojiye hâkim olmasını sağlamak amacı ile de 'FATİH Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Eğitimi' verilmeye başlanmıştır. Teknolojinin getirmiş olduğu yenileşim ve değişim ile birlikte öğretmenler, öğrencilerin daha çok duyu organına hitap etmiş ve bu sayede bilgilerin kalıcılığı da artmıştır.

Buna paralel olarak, Türk Milli Eğitim Sistemi öğrencilerin aktif olacağı projelerin yanında yaratıcılık, problem çözme ve girişimcilik gibi becerileri edinebilmeleri için Teknoloji Tasarım ve Sanat Eğitimi gibi dersler vermektedir. Teknoloji Tasarım dersleri ile düşündüğünü uygulayabilen, hem kendisine hem de yaşadığı topluma faydalı olabilen, analitik bir şekilde gözlem yaparak alternatif çözümler üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sanat Eğitimi dersinde ise öğrencilerin görsel şekilleri kolay bir şekilde algılayabilmelerini, özgünce düşünebilmelerini, üretken ve işbirliği içerisinde hareket etmelerini sağlamak amaçlıdır. Programlara koyulan bu dersler sayesinde çocuklar kendi hayal dünyalarına göre yeni, eşsiz ve yaratıcı şeyler üretebilmekte ve işlenilen konu doğrultusunda maketler, modeller ve özgün eserler yapabilmektedirler.

Diğer yandan, Türk Eğitim Sisteminde gerçekleştirilen bir diğer yenilik ise İnovasyon (yenileşim) Derneklerinin kurulmasıdır. Bu dernekler kapsamında öğrencilerden bir grup oluşturarak robotik vb. ürünler oluşturmaları beklenilmektedir. Aynı zamanda bu dernekler sayesinde bireylerin mesleki standartlarını koruyarak, birlik ve beraberliği artırmaları hedeflenmektedir. İnovasyon( yenileşim ) Dernekleri farklı başlıklar ve içerikler ile kurulmaktadır. " Eğitimde İnovasyon Derneği, Türkiye' de farklı sektörlerdeki özellikle FETEMM (Fen-Teknoloji-Matematik-Mühendislik) alanlarında eğitim faaliyetleri ile ilgili her türlü çalışma, düzenleme ve faaliyetin ülkenin gelişimine katkı sağlayacak biçimde çağdaş boyutlarda gerçekleşmesini, bu alanda faaliyet gösteren kişilerin profesyonel gelişimini ve

birlikte çalışmasını sağlamak amacıyla kurulmuştur."( Eduvasyon, 2019 ). Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı bir şekilde düşünerek üretkenlik kazanmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi gerçekleştirmiş olduğu bu projeler ve dernekler haricinde, öğrencilerin eğitim gördükleri ortamlarda da çağın ihtiyaçları doğrultusunda yenileşime gitmiştir. Sınıf ortamları geleneksel şeklinden çıkarak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebileceği şekilde tasarlanmış olup, öğrencilerin oturma düzenlerinde de değişikliğe gidilmiştir. Derslere yönelik ders atölyeleri ve laboratuvarlar kurulmuştur. Çağın değişmesi ile birlikte öğretmenlerin rolleri de değişmiş baskıcı, kuralcı bir öğretmen modelinden ziyade, rehberlik yapan bir öğretmen modeli oluşmuştur. Bu sayede, öğrencilerin derslerde verilen görevlere ya da fikir araştırmalarına karşı istekleri artmış ve öğrenmeye hevesli hale gelmişlerdir.

Görüldüğü üzere; Çağdaş eğitime geçilmesiyle birlikte üst düzey beceriler geliştirmeye yönelik uygulamalarda artmıştır. Gelişen teknoloji ile birlikte bilgi hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlamış. Bireyler de bilginin farklı boyutlarını görerek eleştirel düşünmeye, eserlerin farklı türlerini görerek yaratıcı düşünmeye başlamışlardır. Çağın ihtiyaçları doğrultusunda Milli Eğitim Sistemi öğrencilerin yenileşime( inovasyon ) açık hale gelmesi için gerek projeler gerekse eğitim programlarına eklediği dersler ile öğrencilerin gelişmelerini desteklemektedir. Ayrıca, programlara eklenen dersleri aktaracak olan öğretmenlere yönelik de dijitalleşen çağda teknolojinin kullanımına yönelik projeler ile eğitim vermeye çalışmaktadır. Eğitim alanında yaşanan bu yenileşim hareketleri sayesinde öğrencilerin düşünmesi, fikir taraması yapması için ortamlar oluşturulmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bu yenilesimin en çok Türkiye'de olduğu görülmektedir. Bunun ise asıl sebebi Türkiye'nin ezbere dayalı öğretime son derece bağımlı olmasıdır.

Osmanlı Devletinde de Cumhuriyet ilan edildiğinde de, eğitimde yenileşim hareketine gidilmesine rağmen yapılan değişiklikler, getirilen yenilikler öğrencilere ezber yöntemiyle öğretilmeye çalışılmış ve İlerlemecilik eğitim felsefesi benimsenmesine rağmen okullarda Esasicilik ön planda tutulmuştur. Bu tutum öğretmenlerin, merkezde olduğu ve öğrencilere karşı baskıcı bir tutum sergilemesi ile ilgilidir. Bu sebepledir ki, yenileşim hareketleri gerçekleşse bile bu tutumdan öğretmenleri kurtarmak kolay olmamıştır.

## SONUÇ

Yenileşim ve değişim, çağın ilerlemesiyle birlikte toplum hayatında kaçınılmaz bir hal almıştır. Bireylerin bu çağa ayak uydurabilmesi için çağın getirmiş olduğu yenileşimci (inovatif) düşünce yapısına sahip olup, yeniliklere ayak uydurması gerekmektedir. Bu düşünce yapısını kazandıracak olan ise eğitimdir. Elbetteki eğitimin bu düşünce yapısını kazandırabilmesi için öncelikle kendi içinde bir yenileşim ve değişime gitmesi gerekmektedir. Eğitim alanında yenileşim hareketleri Osmanlı zamanında başlamıştır. Bu dönemde medreselerde eğitim verilmekteydi. Ancak değişen koşullar karşısında Osmanlı Devleti' de kendi içinde Avrupa'yı örnek alarak bir yenileşim hareketine gitmiştir. Bu doğrultuda Avrupa'ya farklı alanlardaki yapıların incelenmesi için elçiler gönderilmiştir. Batı ile kurulan ilişkiler sonucunda ise matbaa Osmanlı devletine gelmiştir. Ancak insanların düşünce yapısı ve yenileşime karşı göstermiş oldukları dirençlerden kaynaklı yenileşim hareketleri çokta hızlı ilerlememiştir.

Osmanlı Döneminde eğitim alanında gidilen yenileşim hareketleri genel olarak askeri alanda yapılmıştır. Farklı zamanlarda Hendesehane, Humbarahane, Mekteb-i Bahriye, Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, Mühendishane-i Berri-i Hümayun gibi askeri eğitim veren kurumlar

kurulmuştur. Ayrıca Batı'nın örnek alınması ile yine aynı şekilde Muzika-i Hümayun, Mekteb-i Harbiye, Mekteb-i Maarif-i Adliyye gibi farklı alanlarda yenileşim hareketleri gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak gerçekleştirilen bu yenileşim hareketlerinin toplumun yapısından kaynaklı olarak çokta başarılı olduğu söylenemez.

Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde ise yenileşim hareketleri büyük bir hızla devam etmiştir. Değişen devlet yapısı ile birlikte, eğitim sistemindeki felsefede değişmiştir. Bu doğrultuda yeni sisteme uygun bir eğitim verilmesi amacı ile John Dewey Türkiye'ye davet edilerek görüşü alınmak istenmiştir. John Dewey 'in yaptığı incelemeler sonucunda yazdığı rapor dikkate alınarak eğitim sisteminde ve yapısında değişikliklere gidilmiştir. Köy Enstitüleri is bu raporun en önemli getirilerinden birisidir. Aslında John Dewey' in bu okullar ile sağlamak istediği toplumun yapısına ve çağın ihtiyaçlarına göre öğretmen yetiştirilmesiydi. Çünkü Eğitimde öğrencilerin düşüncesini, görüşünü değiştirecek, toplumun ilerlemesini sağlayacak olan en değerli hazine öğretmendir. Ancak açılan Enstitüler ne yazık ki Osmanlı Devletinde görüldüğü gibi gerek toplumun yenileşime açık olmaması gerekse de siyasi sebeplerden ötürü kapatılmıştır.

Bu dönemde atılan bir diğer önemli yenileşim hareketi ise Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde gerçekleştirilen Harf İnkılabıdır. Harf İnkılabı ile hem okuryazar oranı artırılmış hem de Batı ile kurulan ilişkiler de kolaylık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede Latin Alfabesine geçilmiştir. Ayrıca, Türk dilinin gelişmesi ve gelecek nesillere aktarılması amacıyla da Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Aynı şekilde, Milli ve Kültürel değerlerin korunarak, bireylerde tarih bilincinin oluşması amacı ile de Türk Tarih Kurumu kurulmuştur. Yapılan kazılardan elde edilen bulgular öğrencilerin tarih kitaplarına eklenerek bilgiler güncellenmiştir. Eğitim alanında gerçekleştirilen bu yenileşim hareketleri dönemin şartlarının değişmesinden kaynaklı günümüzde de devam etmektedir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte insanlar bilgiye çok kolay bir şekilde ulaşabilmektedirler. Genel olarak insanlar teknoloji ile birlikte dünya üzerindeki sınırları zorlamaktadır. Böyle bir dönemde ise insanlardan beklenen yaratıcı ve eleştirel düşünerek ürünler üretmesidir. Bu ise elbetteki eğitim ile mümkündür. Bu durumda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Türk Eğitim Sistemi ise öğretmenlerin teknoloji kullanımı başta olmak üzere yaşadığımız çağın ihtiyaçlarına uygun olarak hizmet içi eğitimler vermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin rahat bir şekilde düşünebilecekleri, fikirlerini uygulayabilecekleri sınıf ortamları da oluşturulmaktadır. Bu doğrultuda okullara laboratuvarlar kurulmuş ve akıllı tahtalar getirilmiştir.

Aynı zamanda öğrencilerin iş birliği içinde uygulamalar yaparak farklı ürünler, tasarımlar ya da modeller ortaya koymaları amacı ile de farklı alanlarda EKİN, TEKNOKENT gibi projeler ve dernekler yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu projeler öğretim kademesinin tek bir bölümü ile sınırlı kalmamıştır. İlkokuldan başlayarak üniversiteye kadar tüm bireylere yönelik projeler gerçekleştirilmiştir. Bu projeler sayesinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirilerek, analitik bir şekilde gözlem yapmaları da sağlanmıştır. Böylece eğitim alanında teknolojik yatırımlara daha fazla önem verilmiş ve teknolojinin getirmiş olduğu yenileşim ve değişim de eğitim alanında öğrenci merkezli bir ortamın oluşmasını sağlamıştır.

Sonuç olarak, Türk Eğitim Sistemi Lale Devri'nden başlayarak günümüze kadar çağın şartları, ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alanında yenileşim ve değişeme gitmeye çalışmıştır. Kendi ülkesinde yaşayan tüm bireyleri muasır medeniyetler seviyesine ulaştırmak için gerekli

olanakları sağlamaya çalışarak, bireylerin iş birliği içerisinde, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünce yapılarına sahip olmaları için değişiklikler yapmıştır.

## KAYNAKLAR

Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(2), 9-22.

Alkan, M. Ö. (2008). Osmanlı imparatorluğu'nda modernleşme ve eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (12), 9-84.

Ari, A. (2011). Finding Acceptance of Bloom's Revised Cognitive Taxonomy on the International Stage and in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(2), 767-772.

Arslan, Ü. G. ve Orhon, G. (2020). Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, *1*(2), 245-280.

Baykal, B. (2007). *İnovasyon ve sürdürülebilir kalkınma ilişkisi: Türkiye*. Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

Bayraktaroğlu, H. , Karaman, D. ve Kalkan, A. (2015). Ar-Ge Vergi Teşviklerinin Teknokentteki Girişimler Tarafından Değerlendirilmesi: Göller Bölgesi Teknokent Örneğinde Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, *7*(1).

Baytal, Y. (2000). Tanzimat ve II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikalari. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, *11*(11), 23-32.

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri (ss. 153-173). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 153-173.

Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, *57*, 541-549.

Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.

Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. Educational Administration Quarterly, 39(4), 468-503.

Bruner, J. (1997). The culture of education. In *The Culture of Education*. Harvard University Press.

Çiftçi, S. ve Gündüz, S. N. Eğitimde inovasyon ve yaratıcılık. *Eğitim Bllffilerinden yansımalar*, 95.

Damanpour, F. , Szabat, K. A. ve Evan, W. M. (1989). The relationship between types of innovation and organizational performance. *Journal of Management studies*, *26*(6), 587-602.

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, *47*(2), 108-121.

Demirel, F. (2012). Osmanlı eğitim sisteminin modernleşmesi sürecinde hiyerarşi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 507-530.

Dennis, A. ve Hamm, M. (2010). Creativity, Innovation, and Differentiation. Problem Solving and Inquiry in Math. Science, and Technology. Rowman and Littlefield Publishers, Inc. United Kingdom.

DiGironimo, N. (2010). What is Technology? Investigating student conceptions about the nature of technology. *International Journal of Science Education*, 33(10), 1337-1352, DOI:10.1080/09500693.2010.495400.

Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *37*(3-4), 407-442.

Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, *16*(1), 57-71.

Edwards-Schachter, M. (2018). The nature and variety of innovation. *International Journal of Innovation Studies*, *2*(2), 65-79.

Eğitimde İnovasyon Derneği. Derneğin Amacı.( 2019). 04.07. 2023 tarihinde http://egitimdeinovasyon.org/hakkimizda/tuzuk/ sayfasından erişilmiştir.

Eken, B. (2023). Tasarım eğitiminde inovasyon ve girişimciliğe dair beceriler ve bir ders müfredatı. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication,* 13 (1) , 1-12. DOI: 10.7456//11301100/001

Elçi, Şirin., 2006*, " İnovasyon: Kalkınma ve Rekabetin Anahtarı".* Ankara: Nova Yayınları.

Elçi, Ş. ve Karataylı, İ. (2008). İnovasyon rehberi: Kârlılık ve rekabetin elkitabı. *Technopolis Group Türkiye*, 1-80.

Emini, F. T. ve Ayaz, Ç. E. (2020). Yükseköğretim kurumlarının misyon bildirimlerinin inovasyon temelinde analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 89-100.

Er, P. H. (2013). Girişimcilik ve yenilikçilik kavramlarının iktisadi düşüncedeki yeri: Joseph A. Schumpeter. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 75-85.

Fretwell, D. ve Wheeler, A. (2001). *Turkey: Secondary education and training*. Washington, DC: World Bank.

İnan, G. (2011). Eylem Araştırması: Eğitimde Değişimin Yaratılmasında Öğretmenin Gücü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(02), 481-486.

Güçlü Yilmaz, F. (2021). Innovative Practices in Turkish Education System According to Teacher Perceptions. *Anatolian Journal of Education*, *6*(1), 175-190.

Güler, O. (2020). *Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi* (Doctoral dissertation, Bursa Uludağ University, Turkey).

Gülbaş, S. Y. (2011). İnovasyon: Teknopark Modeli. *Ankem Dergisi*, *25*(2), 139-145.

Güllüpınar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A., ve Gültekin, M. (2013). Milli Eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2013*(30), 195-216.

Göker, A. (2000). Prodüktivite, inovasyon yeteneği ve teknoloji. *MPM, Rekabet Gücü, Teknoloji ve Verimlilik Tartışmalı Toplantı, MPM, Ankara*, *25*.

Gözütok, F. D. (2003). Curriculum development in Turkey. In *International handbook of curriculum research* (pp. 604-618). Routledge.

Hamburg, I, ve Bucksch, S. (2017). Inclusive education and digital social innovation. *Advances in social sciences research journal*, *4*(5).

Havelock, R. G. (1970). A guide to innovation in education.

Inbusiness. " Eğitimde İnovasyon''(2023). 04 Temmuz 2023 tarihinde https://www.inbusiness.com.tr/sektorler/2023/03/31/egitimde-inovasyon sayfasından erişilmiştir.

İncebacak, B. B, Tungaç, A. S., ve Yaman, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin gözünden eğitimde yenilik ve inovasyon kavramlarına bir bakış: Metafor analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, *3*(2), 19-29.

Karaata, S. (2012). Yenilik–yenileşim-inovasyon dünyasına bir yolculuk. *İzmir: Ege Genç İşadamları Derneği*.

Karakuş, T. (2014). *16. yüzyıl Osmanlı devlet yönetim sisteminde Enderun Saray Mektebi'nin yeri ve yönetim sistemi üzerindeki etkisi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Karataş, S. (2002). *Batılılaşma Döneminde Ders Program Değişimi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Keleşoğlu, S. ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *12*(1), 69-86.

Khorshtd, L. (2016). Yenileşim kültürü oluşturma. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 141-155.

Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(4), 309-322.

Kurtuluş, M. F. ve İnovasyon, E. (2012). Öğretmen Ve Öğrencilerin İnovasyona Bakışı ve Yeterliliğinin Sorgulanması. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Strateji Bilimi Anabilim Dalı*.

Looney, J. (2009). Assessment and innovation in education.

Lucas, K. H. Testman, J. A. , Hoyland, M. N. , Kimble, A. M. ve Euler, M. L. (2013). Correlation between active-learning coursework and student retention of core content during advanced pharmacy practice experiences. *American journal of pharmaceutical education*, *77*(8).

MEB (2023). Etkinlikler, Projeler ve Yarışmalar. 04 Temmuz 2023 tarihinde http://www.meb.gov.tr/duyurular sayfasından erişilmiştir.

Morais, A., Neves, I., and Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning: Going deeper into sociological analysis and intervention. In *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 93-108). Routledge.

Mykhailyshyn, H. , Kondur, O. ve Serman, L. (2018). Innovation of education and educational innovations in conditions of modern higher education institution.

Odabaşı, H. F. (2007). Türkiye'deki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin inovasyon gündemi. In *VII. International Educational Technology Conference. Nicosia-North Cyprus: Near East University*.

Oslo Kılavuzu; (2005),Yenilik Verilerinin Toplanması ve Yorumlanması İçin İlkeler, Üçüncü Baskı, Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

Özar, M. ve Aşkar, P. (1997). Present and future prospects of the use of information technology in schools in Turkey. *Educational Technology Research and Development*, 116-124.

Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3*(3), 377-388.

Özgenç, A. (2009) "İnovasyon Neden Önemli", *Capital İş ve Ekonomi Dergisi.*

Özmusul, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 731-746.

Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, *8*(3-4), 279-296.

Pink, J. (2010). Tradition, Authority and Innovation in Contemporary Sunnī tafsīr: Towards a Typology of Qur'an Commentaries from the Arab World, Indonesia and Turkey. *Journal of Qur'anic Studies*, *12*(1-2), 56-82.

Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 99-123.

Sati, Z. E. ve Işık, Ö. G. D. Ö. (2011). İnovasyon ve stratejik yönetim sinerjisi: Stratejik inovasyon. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 538-559.

Seechaliao, T. (2017). Instructional strategies to support creativity and innovation in education. *Journal of education and learning*, *6*(4), 201-208.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of research in innovative teaching & learning*, *10*(1), 4-33.

Soydan, T. ve Tüncel, M. (2013). Osmanlı'da ilk yenileşme döneminde eğitimin kurumsal ve yönetsel yapısının oluşumu ve gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *43*(198), 110-125.

Şahinli, M. A. , ve Kılınç, E. (2013). İnovasyon ve inovasyon göstergeleri: AB ülkeleri ve Türkiye karşılaştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *13*(25), 329-356.

Şenkaloğlu, S. (2021). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 24-36.

Tarman, B. (2016). Innovation and education. *Research in Social Sciences and Technology*, *1*(1).

Türk Dil Kurumu. (t.y.). İnovasyon. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: Temmuz, 1, 2023. https://sozluk.gov.tr/

Tezci, E. (2009). Teachers' effect on ICT use in education: The Turkey sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1285-1294

Tüm, G. (2020). Eğitimde İnovasyon ve Sosyal İnovasyon Etkileşimi. *T. Balcı, A. Öztürk, ve M. Aksöz (Dü) içinde, Schriften zur Sprache und Literatur IV*, 375-385.

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.

Usun, S. (2004). Instructional technologies in the world and Turkey (A comparative review). *AACE Review (formerly AACE Journal)*, *12*(3), 249-279.

Uysal, S. (2016). Research trends in curriculum and instruction in Turkey between 2014 and 2016. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 220-231.

Uzun, A. (2001). Technological innovation activities in Turkey: the case of manufacturing industry, 1995–1997. *Technovation*, *21*(3), 189-196.

Yazıcı, N. (1998). Osmanlı son dönemi medreselerinde Fen bilimlerinin tedrisatı konusunda bazı düşünceler. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *38*(1-4), 109-122.

Yıldıran, G. (2012). Cumhuriyet döneminde eğitim ve eğitim kurumları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *29*(2).

Merriam- Webster (t.y.). İnovayon. İçinde *Merriam- Webster.com dictionary*. Erişim Tarihi: Temmuz, 4, 2023. https://www.merriam-webster.com/dictionary/innovation.

# EĞİTİMİN VE BECERİLERİN GELECEĞİ 2030'UN NERESİNDEYİZ

**Dündar YENER**

Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

dndryener@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7605-0969

**Ramazan Ziya YAMAÇ**

Dr. Öğretmen, Bahçeşehir Koleji Rize Kampüsü

ramazanziya@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7770-7798

## Özet

Bilimsel ve teknolojik alanda meydana gelen değişimler hem toplumları hem de eğitim sistemlerini etkilemiştir. Bu etkileşim sürecinde farklı eğitim dönemleri oluşmuş ve her eğitim dönemi kendi dinamiğini oluşturmuştur. Ancak meydana gelen hızlı değişim önümüzdeki 20 yıl içerisinde belirsiz bir toplumun oluşmasına neden olacaktır. Bu bakımdan bireylerin bilgiyi öğrenen bireylerden kapasitelerinin artırıldığı, becerilerini karşılaşılan yeni durumlara uyarlayabildiği bireylere dönüştürülmesi beklenmektedir. OECD tarafından yayınlanan Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 belgesi ve Öğrenme Pusulası 2030 belgesi bu beklentinin nasıl oluşturulması gerektiğini belirten, uluslararası düzeyle lider durumunda bir belgedir. Bu bağlamda OECD 2030 belgesi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi önem arz etmektedir. Doküman incelemesi şeklinde gerçekleştirilen veri toplaması ve analizlerin sonucunda çalışmaların genel olarak OECD 2030 belgesinin ne olduğu ve neleri içerdiği, öğretim programlarının geliştirilirken nelere dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunların yanında araştırmaya dayalı çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Ancak ülkemizde yapılan çalışmaların araştırmaya dayalı makalelerden ziyade fikir/düşünce makalesi şeklinde olduğu görülmektedir. Ülkemizde öğretim programlarında yapılan güncellemeler ve 2023 eğitim vizyonu gibi belgelerin OECD 2030 planı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak yapılacak çalışmalarda OECD 2030 vizyonuna dikkat edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim 2030, öğrenme pusulası 2030, OECD, doküman incelemesi

# WHERE ARE WE IN THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030?

## Abstract

The scientific and technological transformations have exerted a profound influence on both societies and educational systems. Within this realm of interaction, various educational periods have emerged, each establishing its own dynamics. However, the rapid pace of change will lead to the emergence of an uncertain society within the next 20 years. Therefore, it is anticipated that individuals should be transformed from passive learners into individuals whose capacities are enhanced, enabling them to adapt their skills to novel circumstances. The Future of Education and Skills 2030 document and the Learning Compass 2030 document, published by the OECD, represent authoritative references that delineate how this expectation should be cultivated, assuming a leadership position at the international level. Consequently, it is crucial to examine the studies conducted in relation to the OECD 2030 document. Through a document analysis approach, data collection and analyses have highlighted the overarching characteristics of the OECD 2030 document, encompassing its contents and emphasizing the aspects to be considered during the development of educational programs. Additionally, research-based studies have also been identified. However, it is noticeable that the studies conducted in our country tend to adopt a more opinion-oriented approach rather than a research-based one. It can be asserted that the updates made in our country's curriculum and the documents such as the 2023 educational vision are closely associated with the OECD 2030 plan.

**Keywords:** Education 2030, Learning Compass 2030, OECD, document analysis.

## GİRİŞ

Bilgi sistemleri, bilim ve teknolojinin gelişmesi ve değişmesi insanlarda bireysel ve toplumsal olarak değişikliklerin olmasını sağlamıştır. Özellikle de Sanayi Devrimi gibi büyük değişikliklere ayak uydurmak isteyen toplumlar ve ülkeler eğitim planlarında da değişiklikler yapmışlardır. Konca, (2020) çalışmasında eğitimin geçirdiği bu süreçleri 4 aşamada ifade etmektedir. Sanayi Devrimi öncesinde tarım toplumunun ihtiyacının karşılanması için geliştirilen eğitim sistemi birinci eğitim dönemi olan Eğitim 1.0, Sanayi devrimi ile başlayan süreç ise ikinci eğitim dönemi olan Eğitim 2.0 olarak ifade edilmiştir. Bu eğitim dönemi ile eğitimin fabrikasyon bir sisteme girdiği söylenebilir. Çünkü eğitim bir fabrikada olduğu gibi girdiler, işlem, çıktılar ve dönüt mantığı ile ilerlemiştir. Ölçme değerlendirmeler standart sınavlar şeklinde geliştirilmiştir. Üçüncü eğitim dönemi Eğitim 3.0 ile öğrenciler artık salt bilgiyi alan değil; bilgiyi üreten bireyler haline gelmiştir. Teknolojinin gelişmesi ve toplum içerisinde daha fazla yer alması, okulların toplumla daha fazla etkileşimde olmasını sağlamış ve okulların daha açık sistemler olmasını sağlamıştır. 21.yy.a gelindiğinde ise meydana gelen hızlı dönüşümler, yapay zeka, nesnelerin interneti gibi gelişmelerin eğitimde yer alması ile dördüncü eğitim dönemi (Eğitim 4.0) başlamıştır. Bu dönemin ayırt edici noktalarından birisi bireylerin almış oldukları diplomaların ve sertifikaların iş dünyası için tek başına yeterli olmamaları gerçekliğine dayandırılmasıdır (Konca, 2020; Zengin, 2022). İçinde bulunduğumuz dönemde bireylerin sahip oldukları mezuniyetlerin yanında çalıştıkları alanda uzmanlığa ve hızlı şekilde gerçekleşen değişikliklere ayak uydurabilmelerinin karşımıza çıkan ve çıkması düşünülen durumlardan olduğu söylenebilir.

Bilim, teknoloji ve informatik alanındaki gelişmelerin önümüzdeki 20 yıl içerisinde yeni bi toplum yapısı oluşturması beklenmektedir (Raab, 2018). 20 yıl içerisinde meydana gelecek değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak bu toplum yapısını Raab (2018) "VUCA toplumu" olarak ifade etmektedir. Değişken (Volalite), Belirsiz (Uncertain), Karmaşık (Complex) ve Muğlak (Ambigius) topluma bireylerin uyum sağlanması beklenmektedir. 2017 yılında yayınlanan "Kazanılan ve Kaybedilen Meslekler" raporuna bakıldığında yapay zeka, yazılım ve robotlar gibi bazı yapıların, fastfood personelleri, makine operatörleri, bahçıvanlık gibi birçok mesleğin sonunu getireceğini ifade etmektedir. 2030 yılına kadar 75 ila 375 milyona yakın iş sahibinin işsiz kalabileceği ifade edilen rapora göre bu meslek gruplarının görevlerinin %60'a yakının robotlar tarafından gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Yaşanacak bu değişim iş piyasasından eğitime kadar her alanda etkisini gösterecektir (Öcal & Altıntaş, 2018). Dolayısıyla belirsizliklerin hakim olacağı bu toplumda hayatta kalmak isteyen ülkelerin eğitim politikalarına da dikkat etmeleri gerekmektedir. Dördüncü eğitim döneminde de dijital çağa ayak uydurabilen, çağın gerektirdiği eleştirel, sorgulayıcı düşünebilme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen, girişimci, kendi kendine öğrenebilen, teknolojiyi ve yenilikleri takip edebilen bir bireylerin yetiştirilmesinin istendiği söylenebilir (Konca, 2020).

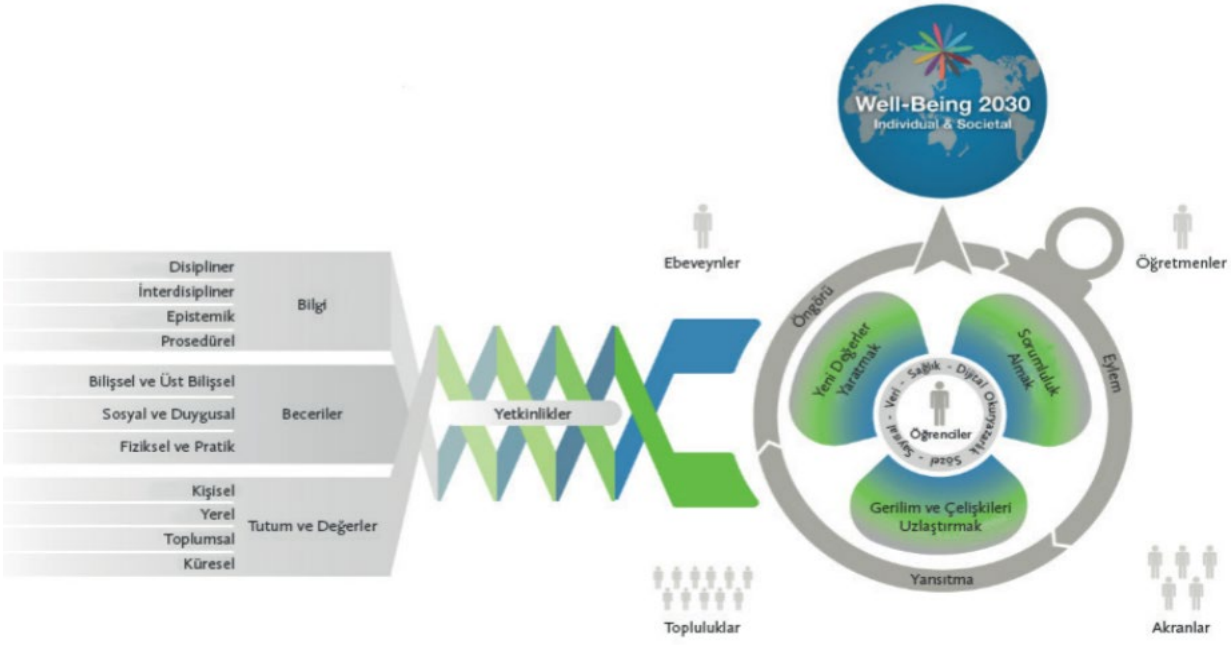
21. yy.'ın eğitim anlayışına bakıldığında bireylerin sahip oldukları bilgi, kapasite ve yeteneklerin ortaya çıkarılarak, bilginin öğrenilmesinden ziyade beceri ve yetkinliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bakımdan eğitim kurumları bilginin aktarılmasına değil; toplumun şekillendirilmesi ve kalkınmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için ekonomi, eğitim, toplum, çevre gibi konuların planlanması ve üzerine gidilmesi istenmiştir (Çalık & Sezgin, 2005; Uçak & Erdem, 2020). Büyük Dünya Problemleri (Big E-Problems) olarak isimlendirilen bu konuların çözümü için öne çıkan beş temel unsur ise eğitim (**E**ducation), ekonomi (**E**conomy), enerji (**E**nergy), çevre (**E**nvironment) ve eşitlik (**E**quity) olarak belirlenmiştir. Bu unsurların çözümü için yapılan çalışmalardan birisi 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı tarafından ortaya konulan 21.yy. becerileridir. Üç ana başlık ve

on bir alt başlık altında toplanan çalışmada bireylere nelerin, nasıl ve ne ölçüde kazandırılacağı bir standart haline getirilmiştir. Küresel sorunlara çözüm bulmak için 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı, "3Rs X 7Cs" formülünü geliştirmiştir, bu da 21. yüzyıl becerilerini ortaya koymaktadır. "3R" olarak ifade edilen beceriler, okuma (**R**eading), yazma (W**r**iting) ve aritmetik (A**r**ithmetic) becerilerini içermektedir. Bunlar temel beceriler olup, bireylerin temel bilgi ve iletişim araçlarını kullanma yeteneklerini ifade eder. "7Cs" ise sorunların çözümünde gerekli becerileri ifade etmektedir. Bunlar, eleştirel düşünme ve problem çözme (**C**ritical thinking and problem solving), iletişim, bilgi ve medya okuryazarlığı (**C**ommunications, information and medialiteracy), iş birliği, takım çalışması ve liderlik (**C**ollaboration, teamwork and leadership), yaratıcılık ve yenilik (**C**reativity and innovation), hesaplama ve bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı (**C**omputing and ICT literacy), kişisel kariyer ve öğrenme süreçleri (**C**areer and learning self-reliance) ve farklı kültürleri anlama (**C**ross-Cultural understanding) becerilerinden oluşturmaktadır (Trilling & Fadel, 2009; Uçak & Erdem, 2020).

21.yy.da yapılan bu çalışmaların etkisinde Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]) tarafından "Future of Education and Skills 2030" isimli bir vizyon belgesi yayınlanmıştır (*OECD Future of Education and Skills 2030 - Organisation for Economic Co-operation and Development*, t.y.). Bu belgede bireylerin sahip olması gereken beceriler iki temel soru üzerine inşa edilmiştir. Sorulardan ilki bu dönemin bireylerinin 2030 yılına gelindiğinde başarıya ulaşabilmek için gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin ne olduğunu; ikincisi ise bunların nasıl bir öğretim sistemi ile etkin bir şekilde öğretileceğidir (Türk Eğitim Derneği, 2018). İki aşamadan oluşan projenin ilk kısmı 2015-2018 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. İlk kısımda OECD Öğrenme Çerçevesi ve Uluslararası Öğretim Programları Analizi belirtmektedir ve bu kısımda 2030 yılına doğru ihtiyaç duyulan bilgi beceri ve tutumlar için ortak bir anlayış oluşturulması hedeflenmiştir (Balcı, 2022; TED, 2018). 2019 yılına gelindiğinde ise OECD Öğrenme Pusulasını yayınlamıştır. Öğrenme Pusulası OECD'nin Eğitim ve Beceriler Direktörü Andreas Schleicher'in ifadesiyle, "ülkelerin öğrencilerinin gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından yarının dünyası için nelerin önemli olduğu konusunda düşünce yapılarını yapılandırmalarına yardımcı olan bir çerçevedir" (Hughson & Wood, 2020; OECD, 2019).

Yayınlanan Öğrenme Pusulası ile OECD böylesine detaylı özellikler belirleyerek uluslararası kuruluşlar arasında lider konumunu benimsemektedir. Schleicher'ın ifadesiyle, "öngörülebilir bir şekilde milli bir öğretim programı oluşturmayı sistemleştiren bir yapı" sunma umuduyla yola çıkmıştır (OECD 2019). Bu nedenle, Öğrenme Pusulası 2030, OECD'nin eğitim politikası alanındaki çalışmalarında yeni bir aşamayı işaret etmektedir. Dolayısıyla OECD ilk kez öğretim programlarında geliştirmeler yapmak isteyen ülkelere, 2030 yılına doğru geçerken hangi müfredat önceliklerini benimsemeleri gerektiği konusunda detaylı bir çerçeve sunmaktadır.

OECD Öğrenme Pusulası ile bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerin etrafında, herhangi bir olay karşısında tahminler yürüterek, tahminlerinden yola çıkarak uygulamaya geçmesini ve sonrasında kazanmış olduğu becerileri yeni durumlara yansıtabilmesini planlamaktadır. Bu planlama beklenti (**A**nticipation), Uygulama (**A**ction) ve yansıtma (**R**eflection) döngüsünde bireylerin yeni değerler oluşturması, gerilimleri ve ikilemleri çözüme ulaştırmaları, sorumluluk almaları ve transfer edilebilir yetkinliklere dönüştürebilmeleri istenmektedir (OECD, 2018, 2019). OECD'nin öğrenme çerçevesi görsel 1'de yer alan şema ile gösterilmektedir.




**Görsel 1. OECD öğrenme çerçevesi (OECD, 2018)**

Yukarıda yer alan görselin sol kısmı gelecekte kazanılması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler ile bunların yetkinliklerini ifade ederken; sağ tarafı öğrenme pusulasını ifade etmektedir. Yarının dünyası olarak beklenilen belirsizliğin oluşturacağı sorunlara bu çerçeve ile hazır olunabileceği düşünülmektedir. Çünkü bir amaç doğrultusunda ilerletilmeyen çalışmalar gelecek zamanlarda eşitsizliklerin artmasına, toplumsal yapıda farklılıkların ayrıştırıcı şekilde oluşmasına sebep olabilecektir. Bu bakımdan çalışma bireylerin ve toplumun refahının düzenlenmesi istemektedir. Ancak burada refah ile kastedilen sadece iş, barınma, gelir ve kazanç gibi maddi bir refah değildir. Çalışma ayrıca bireylerin sağlık, sosyal katılım, eğitim, yaşam memnuniyeti ve çevre duyarlılığı gibi manevi refahı da içermektedir (Balcı, 2022; OECD, 2018, 2019). Eğitim süreçlerinin insanların refahını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitim süreçlerinin ve sistemlerinin uluslararası düzeyde standartlaştırılması ve çoğulculuk ilkesiyle yerelleştirilip kişiselleştirilmesi, eğitim alanında tartışmalara neden olmaktadır. Bu tartışma, bilgi ve inovasyon odaklı iş gücü piyasası ve küresel ekonominin rekabetiyle birlikte eğitim sistemlerinin rekabetine yansımaktadır. Uluslararası kuruluşlar olan Birleşmiş Milletler ve OECD'nin vizyonları, bir yandan eğitim politikalarını yönlendirerek standardizasyona doğru ilerlemeyi hedeflerken, diğer yandan da yerel ve bireysel özellikleri dikkate almanın önemini vurgulamaktadır (Balcı, 2022; OECD, 2019). Ancak önemli bir husus olan kültürel farklılıklar açısından bakıldığında bilgiye, içeriğe, öğretim yöntemlerine, uygulama sürecine, değerlendirme yöntemlerine ve öğrenme ortamlarına yönelik standartlaşmacı yaklaşımların kültürel farklılıkları ortadan kaldırma riski taşıdığı eleştirilmektedir. Uluslararası düzeyde yapılan PISA ve TIMSS gibi ölçme değerlendirme programları, eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında standartlaşmayı güçlendirerek bir rekabet alanı yaratmaktadır. PIAAC gibi iş gücüne dair araştırmalar ise bu ölçme değerlendirme programlarının ekonomideki muadilleri ve eğitimde tamamlayıcıları olarak görülebilir. OECD'nin 2030 için Öğrenme Çerçevesi ve Uluslararası Öğretim Programı Analizi ile PISA'nın öğrenme içeriklerini ve ölçme değerlendirmeyi kapsam olarak genişleten yaklaşımı, ortak hedef ve dil oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerinin yanı sıra eğitim içeriklerinin de

standartlaşmasına yol açmaktadır. Bu nedenle, Birleşmiş Milletler ve OECD gibi uluslararası kuruluşların ortaya koyduğu vizyonlar, standartlaşma ve rekabetin eğitim alanında güçlenmesine katkı sağlamaktadır (TED, 2018).

OECD 2030 belgesinin araştırmacılara neyin nasıl yapılması gerektiğine yönelik yol gösterici olduğu söylenebilir. Bu bağlamda OECD tarafından ortaya konulan Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030 (Future of Education and Skills 2030) kapsamında hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmada yurt içinde ve yurtdışında "Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030" ve "Öğrenme Pusulası 2030" ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

OECD'nin yayınlamış olduğu Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030 belgesi ve Öğrenme Pusulası üzerine yapılan çalışmaları incelemek amacıyla yapmış olduğumuz bu çalışmada incelenen durum veya olgular hakkında yazılı materyaller ve resimlerin incelenmesini kapsayan doküman incelemesi tekniği (Tanrıöğen, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016) bu çalışmanın veri analiz tekniğini oluşturmaktadır. Doküman incelemesi tek başına bir araştırma tekniği olabileceği gibi nitel araştırmalarda da ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilmektedir. Antropoloji, psikoloji, program değerlendirme gibi farklı alanlarda da kullanılan doküman incelemesinde en önemli kısım araştırmacının hangi dokümanları veri kaynağı olarak kullanacağını belirlemesidir (Creswell, 2016; Patton, 2014; Tanrıöğen, 2014). Eğer araştırmacı elde ettiği verileri analiz ederken çok fazla veri ortaya çıkmışsa içinden örneklem seçebilir ya da amacına uygun şekilde yaptığı gruplandırmalardan sayısal veriler elde ederek sonuca ulaşabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

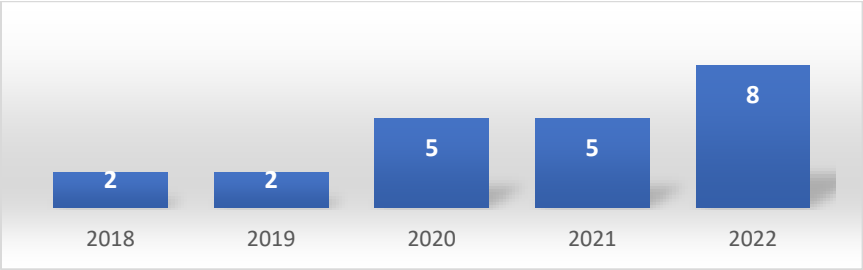
Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla Google Scholar üzerinden "Future of Education and Skills 2030", "Eğitim 2030", "Learning Compass 2030" anahtar kelimeleri kullanılarak araştırmalar yapılmış ve elde edilen makalelerden vizyon belgesi ile ilgili 2015-2022 yılları arasında toplam 22 adet, hakemli dergilerde yayımlanan makaleye erişilmiştir. Makalelerin ülkemizde ya da yurt dışında yapılması, doğrudan ya da dolaylı olarak OECD 2030 belgesi ilişkili olması, fikir/düşünce makalesi gibi özelikleri belirlenmiş ve iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı sınıflandırılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Üzerinde fikir birliğine varılmayan makaleler tekrar incelenmiş ve analizlere son hali verilmiştir.

Belirlenen özellikler fen bilimleri öğretmeni ve fen bilimleri eğitiminde alan uzmanı tarafından karşılaştırılarak birbirleri ile uygunluk düzeyine bakılmıştır. Araştırmacılar ve alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen karşılaştırma sonucunda belirlenen özellikler arasındaki uyum (Miles & Huberman, 1994) %85 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen özelliklerin araştırmacılar tarafından ayrı ayrı içerik analizi yapılarak bu araştırmanın bulguları oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizinde sonra elde edilen bulgular araştırmacılar ve alan uzmanı tarafından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ile hem bulguların birbirleri ile hem de çalışmanın amacına uygunluğuna bakılmıştır. Bulguların birbirleri ile uyumu karşılaştırılarak araştırmanın güvenirliği (Creswell & Miller, 2000) araştırmanın amacına uygunluğu karşılaştırılarak araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır (Creswell & Miller, 2000).

## BULGULAR

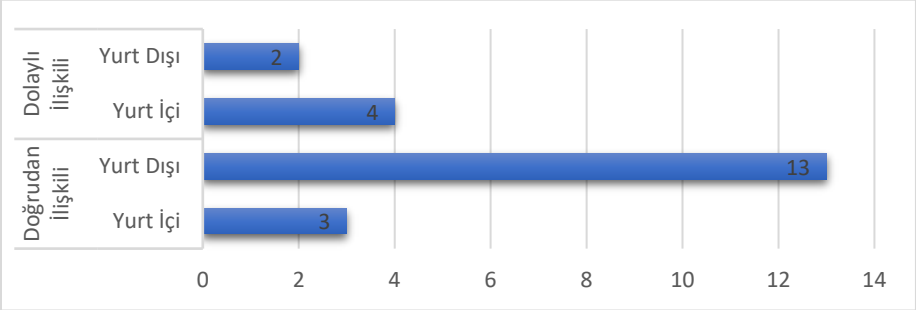
OECD tarafından ortaya konulan Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 belgesi ve Öğrenme Pusulası 2030 ile ilgili yapılan çalışmaları incelemek amacıyla yaptığımız çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada 2015 yılında paylaşılan OECD belgesi için 2018 yılına kadar doğrudan bir makale ile karşılaşılmamıştır. Ancak 2018-2022 yılları arasında eğitimin ve geleceğin becerileri ve öğrenme pusulası hakkında yirmi iki tane makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelere bakıldığında dağılımı aşağıdaki gibidir.



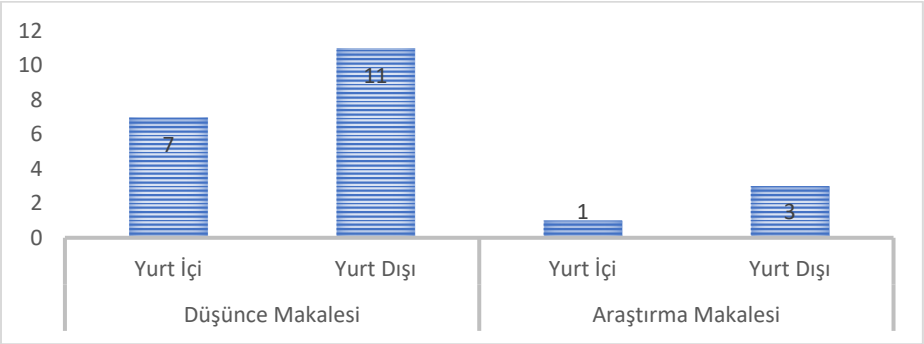

**Grafik 1. Yıllara göre makalelerin dağılımı**

Bu süreç içerisinde yayılan makalelere bakıldığında öğrenme pusulasının yayınlanmasından sonra yayınlanmaya başladığı söylenebilir. Ancak makalelere bakıldığında makalelerin bir kısmının doğrudan eğitimin ve becerilerin geleceği belgesi ile öğrenme pusulası ile ilgiliyken; bir kısmı ise dolaylı olarak bu belgelerle ilgilidir. Dolaylı olarak ifade edilen kısım Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) Eğitim 2030 ya da Birleşmiş Milletlerin (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile ilgili yazılan makalelerde ifade edilmesidir. İlgili grafik aşağıdaki gibidir.




**Grafik 2. Makalelerin ilişki durumu**

Belirlenen yirmi iki makale incelendiğinde bunların on sekiz tanesinin öğrenme pusulasının ya da öncesinde yayınlanana belgenin ne olduğunu anlatan, mevcut durumu ortaya koymak için yazılan ya da karşılaştırmaların yapıldığı fikir/düşünce makalesi olduğu görülmektedir. 4 tanesi ise veri toplamaya ve analizlere dayalı araştırma makalesidir. Araştırma makalelerinde araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı görülmektedir.




**Grafik 3. Makalelerin şekli**

Ayrıca makalelerin yayınlanmış olduğu dizinler incelendiğinde ülkemizde yayınlanan makalelerin hakemli dergilerde olduğu ve TR indeks, Google Scholar, DOAJ, Asos İndex, İndex Copernicus gibi indekslerde taranan dergilerde olduğu görülmektedir. Yurt dışında yayınlanan makalelere bakıldığında ise Google Scholar ve DOAJ benzerliği dışında SCOPUS, BEI, ERA, ERIC, SSCI indekslerinde taranan makaleler olduğu belirlenmiştir.

## SONUÇ

Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 ve Öğrenme Pusulası ile ilgili çalışmaların incelenmesini amaçladığımız bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmalara anahtar kelimeler üzerinden bakıldığında en çok tekrar eden kelimelerin OECD 2030, eğitim 2030, 21.yy. becerileri, learning compass 2030 gibi kelimeler olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeleri geleceğin eğitimi, yetkinlikler, beceriler gibi kelimeler takip etmektedir. Çalışmaların içeriğine bakıldığında ise makalelerin çoğunluğun OECD 2030 kavramının anlatıldığı fikir/düşünce makalesi olduğu; çok az bir miktarının ise araştırma makalesi olduğu görülmektedir. Düşünce/fikir makaleleri OECD tarafından paylaşılan belgelerin neler içerdiğini, bireylerin geleceğin bilinmeyen toplumuna nasıl uygulama sağlayacağını, kazanılan becerilerin ise yeni durumlara nasıl uygulayabilecekleri hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca dördüncü eğitim dönemi (Eğitim 4.0) olarak tanımladığımız zaman diliminde ülkelerin gelişmeleri takip ederken nelere dikkat edebileceği ve mevcut fikirlerin diğer fikirler ile nasıl ilişkilendirilebileceği (Hughson, 2022; Hughson & Wood, 2020) anlatılmaktadır. Bu anlatımlar ekonomi, tarih, müzik gibi alanları da içermektedir. Geleceğin belirsiz dünyasına bireylerin nasıl hazırlanabileceği ifade edilmektedir (Aydın Ceran, 2021; Hughson & Wood, 2020; Polydorou vd., 2021; Uçak & Erdem, 2020; Zengin, 2022).

Araştırmaya dayanan çalışmalarda ise nitel ya da karma yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda ise öğretmen adaylarının OECD'nin 2030 planı hakkındaki bilgileri ve düşünceleri (Dishon & Gilead, 2020), öğretim programlarında yapılan güncellemelerin OECD planlamalarına göre karşılaştırılması (Masami vd., 2019; Park, 2019) ve ülkemizde değerler eğitimi (MEB, 2018) adı altında anılan değerlerin öğrencilere aktarılması ve bu durumun OECD belgesinde yer alan beklenti, uygulama ve yansıtmayı ne kadar karşıladığını karşılaştırmaktadır (Masami vd., 2019). Makaleler incelendiğinde OECD belgesine yönelik araştırmaya dayalı uygulamaların az olduğu görülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çalışmaların fikir/düşünce yazısı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda OECD 2030 belgesinin ne olduğu, hangi noktalara vurgu yaptığına dikkat çekilirken; bazı çalışmalarda Birleşmiş Milletler ve UNESCO tarafından

ortaya konulan eğitim planlamaları arasında ifade edilmektedir. Konca (2020) tarafından yapılan araştırmada ise ülkemizde yapılan çalışmaların öğrencilerin geleceğin dünyasına hazırlanmasında yardımcı olacağı olabileceği ifade edilmektedir. STEM, ters-yüz sınıf uygulamaları, hibrit öğrenme gibi öğrenme şekillerinin öğrencileri geleceğin dünyasına hazırlama da etkili olabileceği ifade edilmiştir. Ancak uygulamaya yönelik bir çalışma ile karşılaşılamamıştır. Ayrıca ülkemizde yapılan çalışmalara dikkat edildiğinde çalışmaların yayınlandığı makalelerin TR indeks, Asos İndex, İndex Copernicus, DOAJ gibi indekslerde taranan dergilerde yayınlandığı belirlenirken; yurtdışında yayınlanan makalelerin ise SSCI, ERIC, ERA, British Education İndex (BEI), SCOPUS gibi indekslerde yayınlandığı belirlenmiştir. Ülkemizde OECD 2030 ile ilgili çalışmaların az olması, yeterince bilinmemesi ya da öneminin fark edilmemesi gibi durumlar yayınlanan dergi indekslerinin de buna göre şekillenmesi sağlamış olabilir. Ancak yurtdışındaki çalışmalara bakıldığında SSCI, ERIC gibi indekslerde aranan dergilerin olması ülkemiz içindeki ve dışındaki konuya yaklaşımın farklılığı şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu çalışmalar sırasında OECD içerisinde yer alan bazı ülkelerin 2030 belgesini dikkate alarak 2030 yılına yönelik ayrıca çalışmalar başlattığı görülmektedir. Ülkemiz açısından bakıldığında öğretim programlarımızda yapmış olduğumuz güncellemeler ile -örneğin 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programında- programlarımızda yer alan Yaşam Becerileri, Mühendislik ve Tasarım Becerileri gibi yenilikçi, analitik düşünebilme, girişimci, takım çalışmasına uyabilen, karar verme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinin planlanmasının OECD belgesi kapsamında çalışmalar olduğu söylenebilir (MEB, 2018). Ayrıca bakanlığımızın 2018 yılında yayınlamış olduğu Eğitim Vizyonu (MEB, 2018)b belgesinin benzer şekilde OECD tarafından kazanılması düşünülen becerileri anlattığı ifade edilebilir. Ancak doğrudan Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 ve Öğrenme Pusulası 2030'a yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda her ne kadar yapılan çalışmalar bireylerin geleceğin belirsiz dünyasına hazırlanmasını sağlasa da yapılacak yeni çalışmalarda OECD 2030 ve Öğrenme Pusulasının incelenerek çalışmalar eklenmesi sağlanabilir. Ayrıca öğretim programlarının bu planlarla karşılaştırılacak şekilde incelemesi yapılabilir.

## KAYNAKLAR

Aydın Ceran, S. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında fen eğitiminin bugünü ve geleceği: Türkiye perspektifinde bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *10*(4), 3191-3218. http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/66167/908645

Balcı, A. (2022). OECD geleceğin eğitimi öğrenme çerçevesi 2030'un eğitime ve eğitim sistemlerine ilişkin öğrettikleri. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 1-10. https://doi.org/10.5281/zenodo.7493562

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları: C. 3. Baskı* (S. B. Demir, Ed.). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, *39*(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 55-66.

Dishon, G., & Gilead, T. (2020). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies*, *69*(4), 393-413. https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1829545

Hughson, T. A. (2022). The OECD and epistemic (de)colonisation: Globalising visions for knowledge in the Learning Compass 2030. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2078955

Hughson, T. A., & Wood, B. E. (2020). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, *37*(4), 634-654. https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573

Konca, F. (2020). *Eğitim 4.0 Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz?* (F. Konca, Ed.; 1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Masami, H., Shinkichi, S., Azusa, F., Xiaoyu, Y., & Yasuko, S. (2019). Transformative Competencies to be Nurtured in Japanese Elementary School Classroom Activities: Analysis by the OECD Learning Compass 2030. *Journal of Engaged Pedagogy*, *18*(1), 105-118.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd Edition). Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/

Milli eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* (Milli Eğitim Bakanlığı, Ed.). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

*OECD Future of Education and Skills 2030 - Organisation for Economic Co-operation and Development*. (t.y.). Geliş tarihi 16 Temmuz 2023, gönderen https://www.oecd.org/education/2030-project/

Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2018). *The future of education and skills-Education 2030-: The future want*. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Park, J.-H. (2019). Comparative analysis of competencies presented in OECD education 2030 and 2015 revised music curriculum: Focusing on the degree of reflection of competency. *Korean Journal of Research in Music Education*, *48*(4), 161-180. https://doi.org/10.30775/kmes.48.4.161

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Ed.; 1. Baskı). Pegem Akademi.

Polydorou, V., Karanikola, Z., & Panagiotopoulos, G. (2021). The skills of the students and the teachers in the 21st century according to the international discourse. *International Journal of Learning and Development*, *11*(2), 17. https://doi.org/10.5296/ijld.v11i2.18317

Raab, E. L. (2018). *Want to prepare students to florish in an unpredictable future? Make sure they florish now.* https://medium.com/@erinraab/design-schools-for-today-not-to-prepare-students-for-tomorrow-712a5b6dc3dc

Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills; Learning for Life in Our Times.* Jossey-Bass Company Press.

Türk Eğitim Derneği. (2018). *Eğitimin geleceği: 2030 projeksiyonları üzerine*. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimin-gelecegi-2030-projeksiyonlari-uzerine

Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 76-93. http://dergipark.gov.tr/usakead

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zengin, T. (2022). Eğitim 4.0: Eğitimin geleceği tartışmalarının neresindeyiz? *Türkiye Eğitim Dergisi*, *7*(1), 330-334.

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN VE OKULLARIN HESAP VEREBİLİRLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

**Rüştü YILDIRIM**

Doktor, Milli Eğitim Bakanlığı

Rustuyildirim12@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3787-6551

**Ercan YILMAZ**

Profesör Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi

ercanyilmaz70@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4702-1688

## Özet

Eğitim kurumları da diğer kamu kurumları gibi çağdaş yönetim kuramlarının getirmiş olduğu hesap verebilir yönetim tarzından etkilenmektedirler. Çağdaş yönetim kuramlarına göre iyi bir eğitim sisteminin bir özelliği de hesap verebilirliği yüksek düzeyde yerine getirmesidir. Bu anlayışın bir gereği olarak eğitim sistemimiz ve okullarımız nasıl daha hesap verebilir bir şekilde yönetilebilir konusuna ve eğitim sistemimizde ve okullarımızda hesap verebilirliği artırma adına yapılan uygulamaları nasıl daha işlevsel hale getirebilmeye katkıda bulunmak amacıyla araştırmamız gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma da eğitim kurumlarında görev yapan okul idarecilerimizin eğitim sisteminin hesap verebilirliği ve eğitimde hesap verebilirlik adına yapılan düzenlemeler hakkındaki görüşleri soruldu. Araştırmanın verileri Konya İlinde görev yapan okul yöneticileri arasından *"çeşitlilik örnekleme"* yaklaşımına göre seçilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 19 okul yöneticisinden " *yarı yapılandırılmış görüşme*" yoluyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular "*5-S Hesap Verebilirlik Modeli*"nin alt öğelerine göre ilgili literatür incelenerek hazırlanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir..

**Anahtar Sözcükler:** Eğitimde Hesap Verebilirlik, sorumluluklar, standartlar, saydamlık, sağlama, sorgulayıcılık.

# OPINIONS OF SCHOOL MANAGERS ON THE ACCOUNTABILITY OF THE TURKISH EDUCATION SYSTEM AND SCHOOLS

## Abstract

Educational institutions, like other public institutions, are affected by the accountable management style brought by contemporary management theories. According to contemporary management theories, one of the characteristics of a good education system is its high level of accountability.As a requirement of this understanding, our research has been carried out in order to contribute to the issue of how our education system and schools can be managed in a more accountable way and how to make the practices made in order to increase accountability in our education system and schools more functional. In this research, the opinions of school administrators working in educational institutions about the accountability of the education system and the arrangements made for accountability in education were asked. The data of the study were collected through "semi-structured interviews" from 19 school administrators who were selected according to the "diversity sampling" approach among school administrators working in Konya and voluntarily participated in the research. The questions in the interview form were prepared by examining the relevant literature according to the sub-items of the "5-S Accountability Model". The data were analyzed by content analysis technique.

**Keywords:** Accountability in Education, responsibilities, standards, transparency, providing, questioning.

## GİRİŞ

Serbest ekonominin yeniden önem kazanması ile kamu yönetimi kuramları da yeni bir değişim içerisine girmişlerdir. Kamu yönetimleri özellikle de siyasal ve kurumsal yönden değişime uğramışlardır. Bu değişim süreci beraberinde "yönetişim" kavramını getirmiştir. Bu kavram ilk defa 1989 yılında yayımlanan Dünya Bankası Raporuyla ortaya atılmıştır. Yönetişim kavramını OECD 1992 yılında, Birlemiş Milletler 1997 yılında ve Avrupa Birliği de daha sonraki yıllarda benimsemiştir (Güler, 2003). Dünya Bankası 1992 yılında yayınladığı bir raporda iyi yönetişimin bir çok özelliğini ortaya koydu. İyi yönetişim kavramı, devletler bakımından daha fazla şeffaflığın sağlanması, sorumluluk, etkinlik, tarafsızlık ve katılım, kamu kaynaklarının yönetiminin vatandaşın gözetim ve denetiminde olmasını sağlayacak kurumsal yapılara gibi konulara vurgu yapmaktadır.(Öztürk, 2002). Bunların yanında vatandaş odaklı bir bürokratik anlayış, katılımcılık, saydamlık, hesap verme sorumluluğu, etkili ve verimli olmak, stratejik boyutun güçlenmesi, uygulamada yerinden yönetimin ve esnekliğin ön plana çıkması, piyasa temelli çağdaş yönetim tekniklerinin uygulanması, sonuçlara ve performansa dayalı yönetim yapıları gibi unsurlar, dünya genelinde uygulanan kamu yönetimi reformlarının ortak yönlerine örnek olarak gösterilebilir (Bilgin, 2003'ten Akt: Kalkan ve Alparslan, 2009)

Yönetişimim, yukarıda sayılan özelliklerin sonucu olarak günümüz kamu yönetimlerinde olmazsa olmaz olan hesap verebilirlik ve hesap verebilirliğin 5-S modeli olarak da bilinen ve hesap verebilirliği artırıcı öneme sahip olan Sorumluluklar, Standartlar, Saydamlık, Sağlama ve Sorgulayıcılık gibi kavramlar gündeme gelmektedir. Hesap verebilirlik, son yirmi yılda gündeme gelen yönetimde yeniden yapılanma, değişim, reform, yeni kamu yönetimi ve yönetişim yaklaşımları gibi kavramların içinde vazgeçilmez olarak yer almıştır (Aydın AĞH., 2009). Kavram, kamu yönetiminin temel taşlarından biri (Forrer, 2010) olup demokratik yönetimin en önemli göstergelerinden birisi, olmazsa olmazıdır. (Akyüz, 2006; Parlak B., 2011'den Akt: Demirkıran, vd., 2011)

### Hesap Verebilirlik Kavramı

Tek başına bir paradigma olmaktan çok bir dizi anlayışı yansıtan hesap verebilirlik kavramı (Curtin and Nollkaemper, 2006) yakın zamana kadar finansal bağlamda ele alınmaktaydı. Günümüzde ise okullar da dâhil olmak üzere tüm kamu kurumlarının gündemindedir. 1980'li yıllarda kamu yönetiminde hesap soran devlet anlayışı hâkimken günümüzde ise vatandaşa hesap veren bir devlet anlayışı bulunmaktadır. Bu anlayış beraberinde etkin bir hesap verebilirliği getirmektedir (Bülbül, 2011).

Hesap verebilirlikte karşılıklı bir sosyal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkide resmi görevliler, kamu görevlileri gibi bireysel bir aktör olabileceği gibi, kamu kurumu, kamu kuruluşları gibi örgütsel bir aktör de olan *hesap veren* (aktör) ile; amir, bakan veya gazeteci gibi özel bir kişi veya bir kamu idaresi, parlamento, mahkeme ve denetim kurulu gibi kendisine *hesap verilen* (forum) olmak üzere iki taraf bulunmaktadır (Gülener, 2011)

Hesap verebilirliğin literatürdeki tanımlarına bakacak olursak;

UNDP (2010), tarafından yapılan tanımda hesap verebilirlik, bir kimsenin veya bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak başka bir otoriteye karşı hesap verebilir olmaları, kendilerine yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etme zorunlulukları ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da yolsuzluk durumunda sorumluluğu üzerlerine almalarıdır. Fabry (2008), ise hesap verebilirliği bir proses (süreç) olarak tanımlamış

ve bilmeye hakkı ve yetkisi olanlara performansın tam ve doğru olarak bildirilmesini gerekli kılma süreci olarak tanımlamıştır (Akt: Kalkan ve Alparslan, 2009). Sözen (2005) ve Balcı vd. (2003) ise hesap verebilirliği bir kimsenin yaptıklarından dolayı başka bir otoriteye karşı açıklamada bulunması olarak tanımlamışlarıdır (Akt: Demirkıran, vd., 2011).

Vinten (1992) de hesap verebilirliği, "bir kimsenin sorumluluklarını ne gibi yollarla ya da nasıl yerine getirdiğini açıklaması, ortaya koyması veya ispat etmesi zorunluluğu" olarak tanımlamıştır. Parlak (2011)'den aktarıldığı üzere Caiden (1988) ise hesap verebilirliği, "sorumluluklar konusunda cevap vermek, rapor etmek, açıklama yapmak, yükümlülükleri üstlenmek ve kamusal değerlendirme ve muhakemeye açık ve hazır olmak" şeklinde özetlemiştir (Akt: Demirkıran, vd., 2011). Tuzcu (2003) ise hesap verebilirliği; alınan kararların doğruluğunu kanıtlama ve sorumluluğunu kabullenme gerekliliğine işaret etmektedir. (Akt: Dinç ve Abdioğlu, 2009)

Hesap verebilirlik; kontrol kavramını, bilgi vermenin zorunlu kılınmasını, kayıtların doğru tutulmasını, sorumluların resmi olarak belirlenmesini ve yaptıkları veya yapmadıkları hakkında açıklama yapmalarını, gerekeni yapma konusunda sorumluluk alınmasını, teşekkürü ve suçlamayı kabul etmeyi, mükâfat veya cezayla karşılaşmayı, görevi kaybetme ihtimallerini de içermekte olup (Akt: Demirkıran, vd., 2011) sadece sorgulanınca cevap verilmesi şeklinde anlaşılmamalıdır. Bir olay, faaliyet, etkinlik, vb. gerçekleştikten sonra o olay hakkında hesap verebilir olmak tek başına yeterli değildir. Önemli olan herhangi bir olay, faaliyet, etkinlik, vb. gerçekleşmeden önce kurum veya sorumluların hesap verebilirliğin şeffaflık alt boyutuna uygun olacak biçimde gayelerini ve gerekçelerini açıklanmasıdır. Böylece yapılacak olan iş ve işlemlerin şeffaflılığı artacak ve ilgili birey veya örgütlere güven aratacaktır. Bu durumu hesap verebilirliğin en önemli faydalarından biridir.

Hesap verebilirlikte, kamusal yetkilerin yanlış ya da kötüye kullanımının kontrol altına alınması, kaynaklarının hukuka ve kamusal değerlere uygun kullanılmasını güvence altına alınması (Sözen , 2005'ten Akt: Demirkıran, vd., 2011) , kamu yönetimi ve yönetişim alanında sıkça değinilen sürekli öğrenmenin teşvik edilmesi ve performansın artırılması amaçlanmaktadır (Sancak & Güleç, 2009'den akt: Bülbül, 2011).

Aucoin ve Heintzman (2000), hesap verebilirliğin örgütsel etkinliği artırmayı amaçladığını belirtmişleridir. Bunun için performanstan sorumlu tutma ve hizmet verilene karşı duyarlı olma kavramları geliştirilmiştir. Geleneksel yaklaşımlarda personelin kurallara uymaları vurgulanırken, yeni yönetim anlayışında sonuçları elde etmek için yöneticilerin risk almaları üzerinde durulmaktadır. Girdi ve süreç odaklı olmaktan ziyade sonuç temelli hesap verebilirliğe geçilmesi önem kazanmaktadır. Kamu yöneticilerini sonuçlardan sorumlu tutmak için onlara yönetim serbestîsi verilmesi, idareci (administrator) değil, yönetici (manager) olmaları sağlanmalıdır. Bunu başarabilmek için, yetkilerin merkezden alt kademelere devredilmesi, örgüt işleyişi ve kaynaklar ile ilgili alanlarda yöneticilere karar alma ve uygulama hakkı tanınması ve sonrasında yöneticilerin sonuçlardan sorumlu tutulması gerekmektedir (Demirkıran, vd., 2011)

Hesap verme yükümlülüğü günümüz kamu yönetimleri bakımından bir çağdaşlık kriteri olarak da algılanmakta; yönetimde çağdaşlık ile demokrasiyi buluşturmaktadır. Zaten demokrasinin özü de ülkeyi yönetenlerin vatandaşlara karşı sorumlu olmaları, onlara hesap vermeleridir (Baş, 2001'den akt: Kalkan ve Alparslan, 2009). Aynı doğrultuda Weber de bürokrasilerin temel amaçlarının vatandaşlara daha fazla hesap vermeleri ve bu yolla demokrasilerin gelişmesine katkı sağlamak olduğunu ifade etmiştir (Demirkıran, vd., 2011).

Hesap verebilirlik aynı zamanda, toplum düzeninin sağlanması adına bir sosyal düzenleme mekanizmasıdır. Gücü ve otoriteyi elinde bulunduranlar, diğerlerini önemli düzeyde etkileyecek işler yapmaya niyetlenirler. Bunlar, iyilik adına diğerlerine neyi niçin hedeflediklerini açıklamak zorundadırlar. Böylece, yapılanlardan önemli ölçüde etkilenecek olan diğerleri, makul ölçüde bilgilenmiş ve karşılık vermek adına bir şans elde etmiş olacaklardır (McCandless H.EĞ: 2003'ten akt: Demirkıran, vd., 2011).

Toplum hizmeti veren eğitim kurumları da yeni yönetişim anlayışından etkilenmiş olup daha hesap verebilir olmanın yollarını aramaktadırlar. Bu doğrultuda eğitimde hesap verebilirlik kavramı son zamanlarda gittikçe artan bir öneme sahiptir.

**Eğitimde Hesap Verebilirlik**

Eğitimde hesapverebilirlik "eğitim paydaşlarını ilgilendiren ve etkileyen karar, işlem ve eylemlere dair bilgi ve gerekçe sunma yükümlülüğüdür" (Acar, 2013'ten akt: Yıldırım ve Yenipınar, 2019). Bunun yanında örgütlerin sergiledikleri performans düzeylerine ilişkin iç ve dış bir otoriteye bilgi verme, açıklama yapma veya uygulamaları meşrulaştırma zorunluluğu olarak da açıklanabilir (Himmetoğlu v.d., 2017'den akt. Cerit, vd., 2017).

Son yıllarda öğrencilerin öğrenmesine odaklanan eğitimsel hesap verebilirlik anlayışı 1970'li yıllarda okullardaki sınıfların yeterli büyüklükte olması, öğretmen ve ders kitaplarının sayısının yeterli olması eğitimsel hesap verebilirlik için yeterliydi. 1980'lere gelindiğinde ise eğitimcilerin bilgi ve yetenekleri ön plana çıktı. Bu dönemde eğitimsel hesap verebilirliği artırmak için bir takım yasal düzenlemeler yapıldı. Öğretmen yetiştirme programları revize edilerek öğretmenler için yeterlilik testleri uygulandı (Watts, vd., 1998'den akt: Bülbül, 2011).

Eğitimdeki hesap verebilirlik sisteminin genel olarak faydaları şunlardır. Öğrencilerin destekleyici bir öğrenme ortamında iyi öğretimsel uygulamaları sergileyebilmeleri olasılığını arttırır, zararlı uygulamaların gerçekleşme olasılığını düşürür ve sistem içinde, etkisiz veya zararlı davranış biçimlerinin belirlenmeyen, teşhis eden ve değiştiren düzelticileri ve denetleyicileri sağlar (Hammond & Ascher, 1991'den Akt: Bülbül, 2011). Detaylar bir yana bırakılırsa, aslında tüm hesap verebilirlik sistemlerinin iki şeyi amaçladığı söylenebilir: Öğretim programının ve öğrencilerin öğrenmesinin geliştirilmesi (Linn, 2001'den akt: Bülbül, 2011). Eğitimde hesap verebilirlik sistemleri genel olarak bütün öğrencilere daha iyi eğitim verebilmeyi amaçlar (Parkes & Stevens, 2003'ten akt. Çalmaşur ve Uğurlu, 2021).

**Eğitimde Etkili Bir Hesap Verebilirlik Sistemlerinin Özellikleri**

Tüm ülkeler ve durumlar için en uygun bir hesap verebilirlik sisteminin varlığından söz etmek mümkün değildir. Bir hesap verebilirlik sistemi geliştirirken gelenekler ve gereksinimler de dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte tüm etkili hesap verebilirlik sistemleri için ortak olan bazı özelliklerde vardır (Lingenfelter, 2003'den akt: Bülbül, 2011):

**Açık, anlamlı ve ölçülebilir birkaç hedef belirlenmesi:** Mümkün olduğunca ülke düzeyinde konulan hedefler çok fazla ve karmaşık olmamalıdır.

**Mevcut uygulamaların neden başarılı olmadığını belirlenmesi ve yeniliklerin denenmesi:** Sonuçlara odaklanırken uygulamalarda esnekliğe, tecrübeye ve öğrenmeye olanak sağlayan hesap verebilirlik yaklaşımları daha yararlı olacaktır.

**İlerlemeyi topluma açık olarak izlenmesi:** Kaydedilen gelişmeler uzun bir dönemde değerlendirilmeli ve elde edilen ilerlemeler konusunda cesaretlendirici olmalı.

**Hataları cezalandırmaktan daha çok performansın gelişimine odaklanılması:** Etkili hesap verebilirlik mekanizmaları düşük performans gösterenleri motive ederek yenilikçi, etkili uygulamalar konusunda motive eder.

**Başarılı ilerlemeler ve sonuçlar elde edenlerin içsel ve dışsal olarak ödüllendirilmesi**: Başarılı bir hesap verebilirlik sisteminde içsel ve dışsal ödüllerin dengesi iyi ayarlanmalıdır.

**Kapasite oluşturulması:** Problemlerin çözümünde yalnızca ödüllendirme ve cezalandırma değil, yeterli eğitim ve desteğin sağlanmasıyla kapasite oluşturmak da önemlidir.

**Herkesin dâhil edilmesi ve farklı araçların kullanılması:** Toplumun tüm kesimlerinin yer aldığı bir hesap verebilirlik sistemi daha etkili sonuçların alınmasına neden olur.

**Gerekli yatırımın yapılması:** Kalitenin ucuza gelmeyeceğinden hareketle, yüksek bir performans ve etkili bir hesap verebilirlik için gerekli kaynaklar da sağlanmalıdır.

Di Gropello, bazı Latin Amerika ülkelerinin eğitim sistemlerinde uygulanan adem-i merkeziyetçilik politikalarının hesap verebilirlikle ilişkisini incelediği bir çalışmasında, etkili hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulması için karmaşık modellerden kaçınılması, ilgili ülkenin yapısının da göz önüne alınarak farklı biçimlerde okulun özerkliliğinin yanı sıra okuldan eğitim hizmeti alanların etkinlik alanının arttırılması, ülke içinden veya farklı ülkelerden bu konuda en iyi çalışma yapılanlardan öğrenilmesi sonuçlarına ulaşmıştır (Akt: Bülbül, 2011).

**5-S Hesap Verebilirlik Modeli**

5-S Hesap Verebilirlik Modeli, kamu yönetiminin hesap verebilirliğine ilişkin olarak yürütülen tartışmalarda gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşıma sahip olmayı amaçlayan ve bu nedenle bir arada bulunmalarının bir gereklilik hatta zorunluluk olarak görüldüğü beş temel öğeyi içeren bir modeldir. Bu öğeler (TÜSİAD, 2002):

Modelin içerdiği temel öğelerin ve bu öğelerin her birinin üzerinde odaklandığı konuların neler olduğu Tablo-1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli**

| Temel Öğeler | Üzerine Odaklanılan Konular |
|---|---|
| Sorumluluklar | Bölümleme-Belirleme-Benimseme |
| Standartlar | Bütünleşiklik-Bağdaşıklık-Bağlayıcılık |
| Saydamlık-Şefaflık | Bilgiler-Belgeler-Bulgular |
| Sağlama | Başvurular-Biçimler-Biçemler |
| Sorgulayıcılık | Birikim-Bilinç-Basınç |

5-S Hesap Verebilirlik Modeli'nin ana unsurlarına bir bütün olarak bakıldığında **Sorumluluklar**, kim hesap vermeli sorusunun yanıtlanmasında kolaylık ve netlik sağlayacaktır.

**Sorgulayıcılıkta** ise kime hesap verilmeli/verilecek sorusuna netlik sağlar. Neyin hesabı verilmeli sorusu ağırlıklı olarak **Standartla**r başlığı altında ele alınan değerlendirmelere karşılık gelmektedir. Nasıl hesap verilmeli sorusunun cevabı ise daha ziyade **Sağlama ve Saydamlık** ana başlıkları altında incelenecek konularla ilgilidir (TÜSİAD, 2002).

**Sorumluluk**

Hesap verebilirlik ile çok yakından ilişkili olan sorumluluk (responsibility) kavramı bazen hesap verebilirlik (accountability) ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak birbirine çok yakın iki kavram olsalar da farklı özellikleri mevcuttur. Sorumluluğu daha çok hesap verebilirliği artırıcı bir alt unsur olarak düşünmek daha doğru olacaktır (Dubnick, 1998:69; Uhr, 1992' den akt: Bülbül, 2011; TÜSİAD, 2002).

Yapılan bir hizmette oluşacak olan olumsuzlukların ve eksiklerin kimden ve hangi birimden kaynaklandığının ortaya konulması açısından sorumluluk önemli bir vazife görür. Bir kurumda sorumluluğu etkin bir şekilde çalışması için şu aşamaların yapılması gereklidir. Öncelikle sorumlulukların nasıl bölümlendiği ve dağılımının ne şekilde gerçekleştirildiği belirlenmeli. Sorumlulukların bölünmesi belirlendikten sonra, yapılan hizmetlerden yararlananların, yurttaşların ya da onlar adına hareket eden seçilmiş ya da atanmış kişi ya da kurumların kimden hesap soracağının belirlenmesi gerekir. Üçüncü aşama ise, sorumluluk sahibi olanların kurumsal, kümesel ve bireysel sorumluluklarına sahip çıkmalarını ve onları benimsemelerini sağlamaktır. Böylece dışsal hesap verebilirlik ve denetim mekanizmaların etkili olarak işlemesine katkı sağlanacaktır (Acar, 2002' den akt: Bülbül, 2011; TÜSİAD, 2002).

**Standartlar**

Hesap verebilirliği geliştirmenin en önemli unsurlarından birisi de çeşitli alanlarda ve içerikte oluşturulan standartların mevcudiyeti ve etkin bir biçimde işleyişidir. Standardlar; süreçlerin ve sonuçların anlamlı kıyaslama ve karşılaştırmalara elverişli hale getirilmesi açısından oldukça önemlidir (TÜSİAD, 2002).

Standartlar ile ulaşılmak istenen hedeflerin alt ve üst sınırlarının belirlenmesi sağlayacak referans noktaları ve ölçütler olarak işlev görebileceklerdir. Standartların açık ve anlaşılır olmaları, toplumsal katılım sağlanarak anlaşma temelinde geliştirilmeleri ve aşamalı bir biçimde yürürlüğe konmaları da gerekmektedir. Standartların belirlenmesinde *bütünleşiklik, bağdaşıklık* ve *bağlayıcılık* unsurları dikkate alınmalıdır (Acar, 2002'den akt: Bülbül, 2011)

Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Uyulacak Usul Ve Esaslara İlişkin Yönetmeliğinin yürürlüğe konması Türk Kamu yönetiminde standartların oluşturulmasıyla ilgili son yıllarda yapılan çalışmadır. MEB diğer devlet kurumları gibi yukarıdaki yönetmelik uyarınca 2010/07 sayılı genelge yayımlayarak konuyla ilgili tüm merkez, taşra ve yurtdışı örgütlerinden bu çalışmaları yerine getirmesini istemiştir. Bu doğrultuda MEB'e bağlı tüm kurumlar Kamu Hizmet Standartlarını içeren tablolar oluşturup kurumlarda vatandaşların göreceği yerlere asmışlarıdır. Bu tabloda yapılacak işin ne kadar süreceği, kim tarafından yapılacağı ve bir yanlışlık veya eksiklik durumunda kim ile iletişim kurulacağını gösteren bilgiler yer almaktadır.

MEB bünyesinde standart oluşturmayla ilgili önemli bir diğer çalışma da, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları ile ilçe, il ve merkezi düzeyde, okulda çocuğa yönelik sunulan her türlü hizmete ilişkin verilerin toplanmasına ve gerekli planlamaların yapılmasına kaynak oluşturacak bir iç denetim ve öz değerlendirme sistemi olan İlköğretim Kurumları

Standartları (İKS) çalışmasıdır. Eğitim Yönetimi, Öğrenme-Öğretim Süreçleri ve Destek hizmetleri standart alanları üzerinde yürütülen çalışmanın pilot uygulamaları 2009–2010 eğitim öğretim yılında başlatılmış olup daha sonra yurt geneline yaygınlaştırılmıştır. Ancak uygulama aşaması olumlu bir şekilde gerçekleştirilemediği için bu uyulamadan vazgeçilmiştir.

**Saydamlık-Şefaflık**

Kamu yönetiminde hesap verebilirliğin temel unsurlarından birisi de saydamlıktır. Hesap verebilirliğin etkili bir şekilde kurgulanıp, gerçekleşmesi için kamusal bilgilenme ve bilgilendirme süreçlerinin yaygın ve etkili bir biçimde kurulması ve kullanılması gerekmektedir. Saydamlık, herhangi bir konuda bilginin var olması ve bu var olan bilgiye paydaşların ulaşabilir olması olarak ifade edilmektedir (Küçükaycan, 2020)

Gören (2000) saydamlık-hesap verebilirlik ilişkisini şöyle açıklamaktadır: "Kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verme yükümlülüğü karşılıklı etkileşim içinde olan kavramlardır. Yani, yönetimde şeffaflığı sağlayabilmek için etkili ve iyi işleyen hesap verme süreçlerine; hesap verme süreçlerinin etkili ve iyi işlemesi için de acık ve şeffaf mali politikalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle sağlam bir hesap verme yükümlülüğü şeffaflığı sağlamanın vazgeçilemez bir aracı; şeffaflık da hesap verme yükümlülüğünü layıkı ile yerine getirilebilmenin olmazsa olmaz bir on koşuludur" (TÜSİAD, 2002).

Bir tanıma göre saydamlık, "mevcut koşullara, kararlara ve eylemlere dair bilginin erişilebilir, görünür ve anlaşılır kılındığı bir süreçtir." (Nelson, 2001: s. 1836). Temizel'e (1997: s. 22) göre "saydamlıktan anlaşılan, bilgilenmek amacıyla karar surecine katılan yurttaşlarca, karar surecinin açıklığı ve anlaşılabilirliğidir." Atiyas ve Sayın'a (2000) göre ise saydamlık, "devletin hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için hayata geçirdiği politikaları ve bu politikaların yarattığı sonuçları izlemek için gerekli olan bilgiyi düzenli, anlaşılabilir, tutarlı ve güvenilir bir bicimde sunmasıdır" (TÜSİAD 2002).

Şeffaflık, devletin hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için oluşturduğu politikaları ve bu politikaların yarattığı sonuçları izlemek için gerekli olan bilgiyi düzenli, anlaşılabilir, tutarlı ve güvenilir bir biçimde sunmasıdır. Şeffaflıktan söz edebilmek için, kamusal otoritelerin yalnızca ne yaptıklarının değil, aynı zamanda ne yapmaya niyetli olduklarının kamuoyu tarafından önceden bilinmesi ve bilgi ve belgelerin vatandaşların erişebileceği ve etkin bir biçimde kullanabileceği şekilde düzenli, tutarlı ve anlaşılır olması gerekmektedir. (Atiyas İ. ve Sayın S., 2000'den akt: Demirkıran, vd., 2011).

Şeffaflık, kamu yönetiminin etkinliklerinin, işlemlerinin ve uygulamalarının toplum tarafından izlenebilir hale gelmesi demektir. Aynı zamanda yönetimin topluma hesap verebilirliğinin temel koşullarından biridir. (Aydın AĞH., 2009) Hesap verebilirliğin gerçekleştirilmesinde önemli bir öğe olarak görülen saydamlığın olmaması durumunda vatandaş yönetimin hangi konuda hesap vermesi gerektiğini kestiremediği için hesap verme güçleşir. (Aydın AĞ H., 20092000'den akt: Demirkıran, vd., 2011).

ABD başta olmak üzere birçok ülkede uzun yıllardır yürürlükte olan şeffaflığın sağlanması ve vatandaşa hesap verebilirliğinin kanuni alt yapısının tesis edilmesinde önemli bir yer teşkil eden bilgi edinme hakkı ve bu hakkın düzenlendiği 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununun kamu yönetiminde saydamlığın sağlanmasında önemli katkılar getirmektedir

MEB'in özellikle son yıllarda tayin, atama, okul başvuruları gibi işlemlerin sağlanmasına yönelik olarak internet üzerinden daha hızlı, ucuz ve yaygın olarak personeline, öğrencilere ve velilere yönelik hizmet sunumlarında bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca bu tür işlemlerin sonuçları da saydam bir biçimde ilgili kişilere sunulmaktadır.

Bununla birlikte finansal konularda yapılan TEFBİS projesi ile de kurumların finansal konuda saydamlık ve ona bağlı olarak hesap verebilirlikleri artırılmaya çalışılmıştır. Ancak MEB'de yatırım teklifleriyle ilgili oluşturulan liste, Bakanlığın resmi web sitesinde yayınlanmamaktadır. Bu ve benzeri durumlar, diğer bakanlıklarla kıyaslandığında önemli bir bütçeye sahip olan MEB'in finanssal saydamlığının dolayısıyla hesap verebilirliğin gerçekleşmesinde engel olarak görülmektedir. Ayrıca, İngiltere gibi ülkelerde uygulanan okul ve ders denetim raporlarının saydam bir biçimde internet üzeriden erişilmesi uygulamasına, gerekli yasal altyapı olmasına rağmen Türk Milli Eğitim sisteminde rastlanılmamaktadır. MEB'in elinde bulunan elektronik sistemlerin bu tür bilgilerin saydamlaştırılmasında da kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Bülbül, 2011).

**Sağlam**

Sağlama, kamu kurumlarının aldıkları kararlar ve yaptıkları işlemlerdeki hataların ve boşlukların düzeltilmesi için yurttaşlara başvuru olanakları tanınmasını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, vatandaşların bir misilleme görecekleri kaygısı olmadan ilgili kişi ve kurumlar hakkında şikâyette bulunmalarını ve bu şikâyetlerin değerlendirilmeye alınması anlamına gelmektedir. Sağlama mekanizma ya da makamları; yönetsel işlem ve kararları gerek istek üzerine, gerekse kendiliğinden gözden geçirmek suretiyle, varsa haksızlıkların düzeltilmesini taahhüt etmektedirler (Temizel, 1997'den akt: TÜSİAD, 2002).

Sağlama mekanizmalarının etkinliğinde, vatandaşların başvuruda bulunabilecekleri makam ve mekanizmaların erişimi ve yaygınlığı ve bu makam ve mekanizmaların etkinlik ve yetkinlikleri konusu ön plana çıkmaktadır. Unutulmaması gereken başka bir konu ise sağlama mekanizmasıyla ilgili yasal-yönetsel dayanakların açık ve duraksamaya meydana vermeyecek şekilde düzenlenmesi gerekliliğidir (Acar, 2002'den akt: Bülbül, 2011) Sağlama mekanizmasının verimli olarak işletilmesinde şikâyetler sonucunda başlatılacak inceleme, soruşturma ve öninceleme süreçleriyle ilgili hukuki alt yapının da karışıklığa ve duraksamaya yer vermeyecek nitelikte olması gerekir (Bülbül, 2011).

**Sorgulayıcılık**

Sorgulayıcılık, bir ülkedeki vatandaşların, o ülkedeki seçilmiş veya atanmış yöneticileri; izlenen politikalar, alınan kararlar ve ortaya konan faaliyetler ve bütün bunlardan elde edilen sonuçlara dair sorgulayıcılık istek, kapasite ve becerisidir. Bunların geliştirilmesi ise, öncelikle "devlet anlayışının sorgulanarak devletin milletin üzerinde kutsal bir varlık olmadığının, topluma hizmet etmekle ve ona hesap vermekle yükümlü bir kurallar ve kurumlar bütünü olduğu gerçeğinin benimsenmesi"ni gerektirmektedir (Titiz, 2000'den akt: TÜSİAD, 2002). Hesap verebilirlik süreçlerinin niteliği ve sonuçları, ilgili aktörlerce gerçekleştirilecek izleme ve etkinliklerinin yaygınlık, süreklilik ve ekinliğine bağlıdır (Acar, 2002'den akt: Bülbül, 2011).

Sorgulayıcılık; beklentiler ile gerçekleşenler arasındaki uyumsuzlukların tespiti ve tenkidi ile başlamakta, ama orada sona ermemektedir; olumsuzlukların giderilmesi için yapılması

gerekenlerin de ortaya konulması, kamuoyuyla paylaşılması ve bunlara ilişkin izlemenin süreklilik taşıması gerekmektedir (Tüsiad, 2002).

Sorgulayıcılık mekanizmasının güçlenmesinde, TBMM'nin, sivil toplum örgütlerinin, üniversitelerin ve medyanın büyük bir rolü olduğu düşünülmektedir. Ayrıca medyanın da sorumlu yayıncılık ilkesine uygun bir biçimde sorgulayıcılık görevini yerine getirmesi de önemli bir husustur (Bülbül, 2011).

**Araştırmanın Amacı**

Eğitim sistemimiz ve okullarımız nasıl daha hesap verebilir bir şekilde yönetilebilir konusuna ve eğitim sistemimizde ve okullarımızda hesap verebilirliği artırma adına yapılan uygulamaları nasıl daha işlevsel hale getirebilmeye katkıda bulunmak amacıyla araştırmamız gerçekleştirilmiştir.

Bu amaç çerçevesinde "*5-S Hesap Verebilirlik Modeli*"nin alt öğelerine göre şu sorulara yanıt aranmıştır.

- **Sorgulayıcılık alt unsuruna yönelik soru;**

Okullar ve genel olarak eğitim sistemi kime, hangi konularda ve nasıl hesap vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

- **Sorumluluk alt unsuruna yönelik soru**

Sorumlu olduğunuz işlerin sınırları nasıl belirlenmiştir ve sorumlu olduğunuz iş ile ilgili ortaya çıkan bir başarısızlık durumunda gerçek sorumlular nasıl tespit edilmekte ve onlardan hangi yollardan hesap sorulmaktadır?

- **Standartlar alt unsuruna yönelik soru**

Okulunuzda öğrenci başarısını, öğretmen başarısını ve okulun genel performansını hangi standartlara göre ve nasıl ölçüyorsunuz?

- **Saydamlık-Şeffaflık alt unsuruna yönelik soru**

Eğitim sisteminde karar alma süreci ve saydamlık hakkında ne düşünüyorsunuz? (eğitimde alınan kararlar, ortaya çıkan istatistikî bilgiler, atama sonuçları ve puanları, eğitim harcamaları vb.)

- **Sağlama alt unsuruna yönelik soru**

Eğitim sisteminde şikâyet birimlerinin olması, şikâyet etmek, edilmek ve şikâyetlerin değerlendirilmesi, sonuçlandırılabilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

## YÖNTEM

**Araştırma Deseni**

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin eğitim sistemi ve okulların hesap verebilirlikleri ile ilgili görüşlerini ortaya koyan nitel tarama deseni/modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda derine giderek yüzeyin altındaki ortaya çıkarmak esastır (Kuş, 2009). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" deseni

kullanılmıştır. Olugubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde anlaşılmayan olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yaklaşıma göre davranış objektif ve fiziksel olarak betimlenen gerçeklikten çok, deneyim fenomeni tarafından kararlaştırılmaktadır (Balcı, 2011)

**Çalışma Grubu**

Araştırmada, belirlenen amaçların gerektirdiği veriler, Konya İli merkez ilçe sınırları içerisinden kamuda görev yapan 19 okul yöneticisinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. 19 okul yöneticisinden 9 tanesi Okul müdürü, 10 tanesi ise Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Bulgular kısmında okul yöneticilerinin görüşlerini yer verilirken okul müdürleri "*M",* müdür yardımcıları ise *"MY"* harfleri ile kodlanmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış "Eğitimde Hesap Verebilirlik" adlı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu taslağı hesap verebilirlik ile ilgili literatür taraması sonucunda "*5-S Hesap Verebilirlik Modeli"*nin alt öğelerine uygun bir biçimde geliştirilmiştir. İlgili form iki okul yöneticisi ve alanla ilgili Doçent unvanlı iki akademisyenin görüşüne sunularak son hali verilmiştir. Kaynak okul yöneticileriyle (n= 19) bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sözü edilen okul yöneticilerin izinleriyle söylediklerinin araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplama aracı ile toplanan veriler "içerik analizi"ne tabi tutulmuştur. İçerik analizi, araştırmacı tarafınsan tanımlanmış araştırma sorusu açısından önem arz eden anlam içerikleri üzerinde odaklaşan bir arama ve tarama stratejisidir ve amacı metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya koymaktır (Früh, 2001'den akt: Gökçe, 2006). Araştırma kapsamında veriler kodlanmış ve temalar bulunmuştur. Veri analizinin geçerlilik çalışması olarak toplanan kaynak okul yöneticilerinin doğrulamasına sunulmuş; metinde yer yer konuya ilişkin kaynak kişilerin doğrudan alıntılarına başvurulmuştur. Veri analizinin güvenirliği için de araştırmacıların iki ayrı zamanda (bir aylık bir zaman aralığında) yaptıkları kodlama ve temaların karşılaştırılması tekniği (Gökçe, 2006) uygulanmıştır. Kodlama kontrolü sadece tanımsal açıklığa yardımcı olmaz, ayrıca iyi bir güvenirlik kontrolüdür. Yaklaşık % 80'e yakın görüş birliği aranmaktadır. Görüş birliği kodlama şemasının büyüklüğüne ve çeşitliliğine bağlıdır. Araştırmacı, yeni ve paylaşılmayan içgörüler ışığında kodların anlamlarının kendine özgülülüğünden dolayı tıkanma gösterebilir. Kodlar yorumlandıkça, bir araştırmacı dışında başka bir araştırmacı da kodları tanıdıkça, kodlar esnekleşecektir (Miles ve Hubermani, 1994). Miles ve Huberman'ın güvenirlik formülüne göre bağımsız gözlemciler arası güvenirlik % 74,3 bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırmanın bulguları, amaç soruları başlıkları altında sunulmuştur.

1. Okullar ve genel olarak eğitim sistemi kime, hangi konularda ve nasıl hesap vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

**Tablo 2. Okul yöneticilerinin okullar ve genel olarak eğitim sistemi kime hesap vermesi gerektiği konusundaki görüşleri.**

| Kodlar | Frekans (n) |
|---|---|
| Sorumlu olunan üst kuruma (İlçe ve İl MEM, Bakanlık vb.) | 10 |
| Öğretmene | 5 |
| Öğrenciye ve velisine | 5 |
| Konuyla ilgili herkese | 4 |
| Okul müdürüne | 3 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi okul yöneticileri eğitim sisteminin ve okulların kime hesap vermesi gerektiği hususunda en çok sorumlu olunan üst kuruma hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (n=10).

Bunun yanında eğitim sisteminin ve okulların hangi konularda ve nasıl hesap vermesi gerektiği konusunda okul yöneticilerinden alınan ve genel itibari ile görüşmeciler tarafından söylenen görüşlerden bazıları şu şekildedir.

*Eğitim sistemindeki okullar öğretmen, öğrenci, veli ve üstelerine hesap verebilir olmalılar. Okul müdürleri eğitim-öğretim, parasal konular, personel işleri, ödül-ceza ve idari işlerden hesap verebilir olmalılar. Öğretmenler ise eğitim öğretim, öğrencinin bireysel gelişimi konusunda öğrenci ve veliye, eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda ise idareye hesap verebilir olmalıdırlar. Bunların yanında öğrenciler, öğretmen ve velisine; Velilerde, öğretmene-idareciye ve öğrencisine karşı hesap verebilir olmalıdırlar (M3).*

*Öğrenci ders konusunda öğretmenine; Veli öğrenci konusundan öğretmenine ve okul idaresine; Öğretmen, öğrenci ve ders anlatım konusunda okul idaresine; Okul idaresi okulun iş ve işlemleri konusunda İlçe MEM'e ve denetmenlere; ders dağılımı, görev dağılımı vb. konularda öğretmenlere hesap verebilir olmalıdır. Ayrıca Okul idaresi, okulun genel eğitim öğretim planı ve programın hedefleri, okulun vizyonu ve misyonu konusunda velilere hesap verebilir olmalıdır (MY6).*

*Eğitim sistemleri ve okullar eğitim öğretim faaliyetlerinin işleyişi açısından, maddi konularda, programın işleyişi ve programdaki hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı konusunda, eksik kalan yönleri ve uygulanmayan programlar açısından, öğrenciyi hangi noktadan alıp hangi noktaya götürdüğüne göre, bütçe ve eğitim konusunda, eğitimin kalitesi ve performansla ilgili önceden belirlenecek standartlara göre suçluluk psikolojisi oluşturmadan hesap verilmeli. Ayrıca okullar yapılan çalışmaları ve sonuçları dönem sonlarında web sitesi, yazılı-görsel medya vb. araçlarla paylaşımda bulunmalı. Eğitim, öğretim, sanatsal ve sportif faaliyetleri nerden aldın nereye getirdiğin konusunda da hesap verilmeli (M4).*

2- Sorumlu olduğunuz işlerin sınırları nasıl belirlenmiştir ve sorumlu olduğunuz iş ile ilgili ortaya çıkan bir başarısızlık durumunda gerçek sorumlular nasıl tespit edilmekte ve onlardan hangi yollardan hesap sorulmaktadır?

**Tablo 3. Okul yöneticilerinin sorumlu oldukları işlerin sınırları nasıl belirlendiği konusundaki görüşleri.**

| Kodlar | Frekans (n) |
|---|---|
| Mevzuatla belirlenmiştir (Kanun, yönetmelik vb.) | 12 |
| Görev dağılımı ile belirlenmiştir | 4 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul yöneticileri sorumlu oldukları işlerin sınırlarının en çok kanun, yönetmelik vb. mevzuatlarla belirlendiğini belirtmişlerdir (n=12).

**Tablo 4. Okul yöneticilerinin sorumlu olduğunuz iş ile ilgili ortaya çıkan bir başarısızlık durumunda gerçek sorumlulardan hangi yollardan hesap sorulduğu konusunda okul yöneticilerinin görüşleri**

| Kodlar | Frekans (n) |
|---|---|
| Denetim sonucu resmi yollarla soruşturma ile hesap sorulmakta. | 9 |
| Amirin uyarısı şeklinde hesap sorulmakta. | 3 |
| Bu konuda hesap sorulmamaktadır. | 3 |

Tablo 4'te görüldüğü gibi yapılan işle ilgili herhangi bir başarısızlık durumunda en çok denetim sonucu resmi yol olan soruşturma ile hesap sorulduğunu okul yöneticileri belirtmişlerdir (n=9).

Yukarıda yer alan tablolarda belirtilen durumların yanında sorumlu olduğunuz işlerin sınırları nasıl belirlenmiştir ve sorumlu olduğunuz iş ile ilgili ortaya çıkan bir başarısızlık durumunda gerçek sorumlular nasıl tespit edilmekte ve onlardan hangi yollardan hesap sorulduğu konusunda bazı okul yöneticilerinin görüşleri ise şu şekildedir.

*Sorumlu olunan işler mevzuatla belirlenmiştir. Başarısızlık durumunda ise sorumlular eğer farkındalık yaratmışsa soruşturma ya da liderin genele yönetim anlayışıyla tespit edilmektedir. Yani okulda eğitimde başarısızlık çok sorgulanmamakta ancak bir şikayet vb. söz konusu olursa gerekli sorgulamalar yapılmaktadır (M6).*

*Sorumlu olduğum işler görev tanımıyla bana tebliğ edilir. Sorumlu olduğum işle alakalı bir başarısızlık ortaya çıkarsa eğer ben durumu amirime bildiririm. Tesadüfi olarak ortaya çıkmışsa ve hatırlamadığım bir durum ise kayıtlardaki evrakları inceleyerek sebebini ve sorumlusunu buluru. Sehven yapılan hatalarda resmi yol izlenmez yani hemen soruşturma açılmaz (MY4)*

*Okul müdürünün diğer müdür yardımcısı arkadaşları da dâhil ederek eşit bir görev dağılımı ile ortaya çıkmıştır. Aksayan yönlerdeki sorumlular (öğretmen, öğrenci, veli vb.) aksamanın şekline göre ortaya çıkarılmaktadır. Genellikle ikna edici konuşmalarla sorun tespit edilmekte bu tespit esnasında uygun bir dille hesap sorulmaktadır. Hak sahibi olan bir şikâyet söz konusu olursa o zaman yazılı olarak hesap sorulmakta (MY6).*

*Sorumlu olduğum işler kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Sorumlu olduğum işle ilgili başarısızlık durumunda hesap sorulmamaktadır. Çünkü bir kişinin başarısızlığı öznel bir ifadedir. Kişi başarısızlıkları nesnel bir hale getirildiğinde sistemin diğer unsurları ucu bize de dokunur diye hesap sormamaktadırlar (MY8).*

2. Okulunuzda öğrenci başarısını, öğretmen başarısını ve okulun genel performansını hangi standartlara göre ve nasıl ölçüyorsunuz?

**Tablo 5. Öğrenci başarısının hangi standartlara göre ölçüldüğüne dair okul yöneticilerinin görüşleri.**

| Kodlar | Frekans (n) |
|---|---|
| Öğrencinin derse, etkinliklere katılımı ve performans görevlerine göre | 3 |
| Öğrencinin katıldığı sınavlara göre | 2 |
| Öğrencilerin bir üst kademeye yerleşme durumlarına göre | 1 |
| Öğretmeni ve veliden gelen dönütlere göre | 1 |
| Bu konuda bir standart yok | 1 |

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul yöneticileri öğrenci başarılarını en çok öğrencinin sınav puanları, derse etkinliklere katılımı ve performans görevlerine göre ölçtüklerini belirtmişlerdir (n=3).

**Tablo 6. Öğretmen başarısının hangi standartlara göre ölçüldüğüne dair okul yöneticilerinin görüşleri.**

| Kodlar | Frekans (n) |
|---|---|
| Bir üst kademeye yerleşen öğrenci sayısı ve öğrenci başarısına göre | 6 |
| Yapılan ortak sınav sonuçları ile | 1 |
| Öğrencinin okula devamı, okulu sevip sevmeme durumları ve velilerden gelen dönüte göre | 1 |
| Dersini gözlemleyerek | 1 |
| Bu konuda belli bir standart yok | 1 |

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul yöneticileri öğretmen başarılarını en çok öğrencinin başarısı ve üst kuruma yerleşen öğrenci sayısına göre ölçtüklerini belirtmişlerdir (n=6).

**Tablo 7. Okulun genel performansını hangi standartlara göre ölçüldüğüne dair okul yöneticilerinin görüşleri.**

| Kodlar | Frekans (n) |
|---|---|
| Bir üst kademeye yerleşen öğrenci sayısı ve öğrenci başarısına göre | 8 |
| Sosyal etkinliklere ve yerel projelere katılım durumuna göre | 4 |
| Okuldaki disiplin olaylarının sayısına göre | 2 |
| Bilgi yarışmaları vb. durumlarda diğer okullarla göre sırasına göre | 2 |
| Diğer okullarla kıyaslama, velilerden alınan dönüt, öğrenci ve öğretmen memnuniyet anketilerine göre | 2 |
| Stratejik plandaki hedefe göre | 1 |
| Bu konuda bir standart yok | 1 |

Tablo-7'de görüldüğü gibi okul yöneticileri okulun genel performansını en çok öğrencinin başarısı ve üst kuruma yerleşen öğrenci sayısına göre ölçtüklerini belirtmişlerdir (n=8).

Yukarıda yer alan tablolarda belirtilen durumların yanında öğrenci, öğretmen ve okul performansının hangi standartlara göre ölçüldüğüne dair bazı okul yöneticilerinin görüşleri ise şu şekildedir.

*Sadece sonuca odaklanmıyorum, süreci gözlemliyorum, Bir öğretmenin öğrenciyle iletişim şekli, nöbet tutmadaki hassasiyeti bile bize performansı açısından ipuçları verir. Performansı ölçmek için bir takım kriterler oluşturulabilinir. Örneğin sene içerisinde kaç gezi yaptı, kaç tiyatro oyununa gidildi vb. şeylerde performans ölçümün içine dahil edilmelidir (MY3).*

*Öğretmenin başarısını niyetiyle ölçerim. Sınıfa girdiğinde başarma, anlatma ve yapma niyeti varsa geliştirilebilir. Okul öğrencilerimin Türkiye standartlarının altında kalmaması benim için standartır (M8).*

*Okulumuzda genel geçer performans ölçütü standartlar bulunmamaktadır. Tamamen göreceli ölçüm söz konusudur. Öğretmeni genel gözlem ile, öğrenciyi de sosyalliği ile kavga çıkarmaması, iyi geçinmesi vb. (MY2).*

4. Eğitim sisteminde karar alma süreci ve saydamlık hakkında ne düşünüyorsunuz? (eğitimde alınan kararlar, ortaya çıkan istatistiki bilgiler, atama sonuçları ve puanları, eğitim harcamaları vb.)

**Tablo 8. Eğitim sisteminde karar alma süreci ve saydamlık hakkında okul yöneticilerinin görüşleri**

| Kodlar | Frekans (n) |
|---|---|
| Eskiye nazaran şeffaflık daha iyi, özelliklede atama sonuçlarının yayınlanmasında olumlu gelişmeler var ancak daha da geliştirilmeli ve şeffaflaştırılmalı. | 8 |
| MEB yeterince saydam | 7 |
| **MEB'te saydamlık bulunmamakta.** | **1** |

Tablo 8'de görüldüğü gibi okul yöneticileri eğitim sisteminin şeffaflığı konusunda eskiye nazaran daha iyi olduğunu, özellikle atama puanların yayınlanması gibi olumlu gelişmelerin olduğunu ancak şeffaflığın daha da geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (n=8).

İstatistiki bilgilerin yayınlanması, atamaların puan üstünlüğüne göre yapılması, eğitimdeki gelir ve giderlerin TEFBİS sistemi ile görünmesi, E-okul sisteminin velilere açık olması saydamlıkta epeyce yol aldığımızı gösteriyor (MY1).

Eğitimde alınan kararlar ve harcamalar hususunda genel görüşleri yansıtan okul yöneticilerinin görüşleri ise şu şekildedir.

Eğitim sisteminde alınan kararlar objektif olmalı, verilen kararlar okulların bulunduğu ortama göre esneklik kazanmalı. Eğitim sistemimizde karar alma ve yönetmelik çıkarma süreçlerinde saydamlık çok az. Karar alınırken tabana sorulmuyor, daha çok hükümetin görüşleri doğrultusunda kararlar alınıyor. Eğitim sisteminde karar alınırken saydamlık yerine siyasi düşünceler ve bu düşüncelerin sebep olduğu çatışmalar ortaya çıkıyor. Bakanlık karar almakta il, ilçe MEM ve okul müdürleri de uygulamaktadır. Eğitimde alınan kararlar hızlı bir şekilde uygulanamıyor. Eğitim harcamaları konusunda ise saydamlık yok denecek kadar az. Tam olarak hangi okulun neye ihtiyacı olduğu tespit edilmediği için boşa giden çok para bulunmakta (MY8).

5. Eğitim sisteminde şikâyet birimlerinin olması, şikâyet etmek, edilmek ve şikâyetlerin değerlendirilmesi, sonuçlandırılabilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

**Tablo 9. Eğitim sisteminde şikâyet birimlerinin olması hususunda okul yöneticilerinin görüşleri.**

| Kodlar | Frekans (n) |
|---|---|
| Suiistimal olmadığı sürece hesap verebilirliği sağlamak adına şikâyet birimleri olmalı. | 12 |
| Şikâyet birimi ülkemizde suiistimal edildiği için şikâyet birimleri olmamalı. | 5 |

Tablo 9'da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin çoğunluğu suiistimal olmadığı sürece şikâyet birimlerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir (n=12). Eğitimde Şikâyetler hususunda genel görüşleri yansıtan okul yöneticilerinin görüşleri ise şu şekildedir.

*Şikâyet birimin olması çok güzel ve kesinlikle olması gereken bir birimdir. Ancak şikâyetlerin dilekçe il alınması gerekir şikâyet edenlerin gerçek ve emin oldukları şikâyetlerde bulunması için. Böyle olmadığı için karalamak için canı sıkıldığı için lüzumlu lüzumsuz bir sürü şikâyet olmaktadır (MY5).*

*Eğitim sisteminde şikâyet birimlerinin olması kaçınılmaz. Haklı yere ya da doğru kullanıldığı zaman iş görür. Şikayetler eğer yersiz olursa şikayet edilen için bir motivasyon kaybı olabilir. Ayrıca şikâyetin haksız ve yersiz olduğu anlaşılırsa şikâyet eden ceza verilmeli böylece haksız ya da asılsız şikâyetler engellenir (MY7).*

*Eğitim sisteminde şikâyet biriminin elbette olması gerekir. Bunlar çalışanlar için dönüt oluşturur ve kendini değerlendirme ve geliştirme yönünde ipuçları verir. Ancak şikâyet birimlerinin her konuyu şikâyet olarak algılamaması, şikâyetlerde değer bulunan konuların incelemeye alınması gerekmektedir. Bu hem zaman hem enerji kaybının önüne geçeceği gibi gerçekten de idealist çalışanların şevkinin kırılmasında engel olacaktır. Ayrıca, şikâyet dilekçesi alınırken, şikâyet ilgiliye açıklanırken vb. bütün aşamalarda asla yorum yapılmamalıdır. (MY4).*

*Eğitimde şikâyetler tek taraflı olarak yürütülmekte, eğitimciler sürekli incelenmekte ve soruşturulmakta, iftira, yalan vb. şikâyetler şikâyetçilere bir yaptırım getirmediğinden memur sürekli zarar görmekte ve sindirilmektedir (M2).*

*Şikâyetler kişileri suçluluk psikolojisine sürüklememeli, şikâyet konularına intikam, kıskançlık nefret gibi duygular kaynaklık etmemeli, şikâyetin incelenmesi değerlendirilmesi şeffaf ve nesnel olmalı (MY8).*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1) Okullar ve genel olarak eğitim sistemi kime, hangi konularda ve nasıl hesap vermesi gerektiği hususunda okul yöneticilerinden alınan görüşlere göre en çok sorumlu olunan üst kuruma (bakanlık, İl ve İlçe MEM) hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri öğrencilerin ders konusunda öğretmenine; Veli öğrenci konusunda öğretmenine ve okul idaresine; Öğretmen, öğrenci ve ders anlatım konusunda okul idaresine; Okul idaresi okulun iş ve işlemleri konusunda İlçe MEM'e ve denetmenlere; ders dağılımı, görev dağılımı vb. konularda öğretmenlere hesap verebilir olması gerektiğini belirtmişleridir. Ayrıca Okul idaresi, okulun genel eğitim öğretim planı ve programın hedefleri, okulun vizyonu ve misyonu konusunda velilere hesap verebilir olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Yukarıda yer alan sonuçta görüldüğü gibi ülkemizde merkezi yönetimin etkin olduğu ve okul yöneticilerinin çoğunluğu merkezi yönetime yani bakanlığa ve onun alt birimlerine hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Oysaki çağdaş eğitim sistemlerinin özünde merkezi

yönetimin hafifletilmesi ve esnetilmesinin daha faydalı olduğu görülmüştür. Bu konuda Mulford, eğitimde hesap verebilirlik ile ilgili çalışmasında, günümüz eğitim sistemlerindeki okullar üzerinde, itaate ve emir vermeye dayalı eski yöntemlerden daha çok merkezi kontrolün azaltıldığı yeni hesap verebilirlik mekanizmaların yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bunun sağlanmasında eğitim liderlerinin rolüne dikkat çekerek eğitim kurumlarının öğrenme kapasitelerini arttırmalarının yanı sıra yüksek kalite standartlarıyla da verdikleri eğitimi geliştirmeleri ve sürekli bir biçimde izlemeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Mulford, 2005'den akt. Bülbül, 2011).

PISA sonuçlarına bakıldığında okul özerkliğini ve hesap verebilirliği akıllıca kombine eden ülkelerin öğrenci performanslarının daha iyi olduğu görülmektedir (OECD, 2013). Eğitim sisteminde yer alan okullarımızın özerkliklerinin ve hesap verebilirliklerinin artması onların merkeze olan bağlılığını azaltacaktır. Bu doğrultuda merkezi birimlere hesap vermenin azaltılarak okulların daha çok kendi yakın çevresi ile ilgili olduğu kişilere hesap vermesinin daha faydalı olacağı söylenebilir. Örneğin İskoçya'nın içinde bulunduğu bazı ülkeler içsel hesap verebilirliği kalite kontrol aracı olarak kullanmaktadırlar. Bu ülkelerde okul ve toplum birlikte performansı izlemekte ve bu doğrultuda geliştirme yollarını aramaktadırlar. Hatta okul yöneticilerinin ve personelin statülerinin kaybetmeleri ya da kazanımları yönünde ilgili okulla alakalı toplum üyeleri yaptırımlar uygulayabilmektedirler. Bu sistemde tabiî ki daha hesap verebilir kurumların oluşmasını sağlayacaktır (Swift, 2008'den akt: Bülbül,2011).

Eğer eğitim sistemimizin daha hesap verebilir olmasını istiyorsak okul içinde var olan koşulların okul dışındaki koşullardan daha öncelikli oluğu unutulmamalıdır. Okul içerisindeki sorumluluk anlayışı, ortak beklentiler ve iç hesap verebilirliğin ne düzeyde olduğu bilinmeden, bir hesap verebilirlik sisteminin nasıl çalışacağını bilinemez. Bu nedenle bireysel olarak öğretmenler ve yöneticilerin, öğrencilerin ne yapabileceği, birbirlerinden ne bekleyebilecekleri ve öğrenci, aileleri, toplum ve okulun öğrencinin öğrenmesi üzerindeki ilişkili etkileri hakkındaki inançları, tutumları ve değerleri hesap verebilirlik problemine bulunacak çözümler için anahtar faktörlerdir. Bu nedenle dışsal hesap verebilirlik sistemlerinin güçlenmesi, yukarıda önemi vurgulanan faktörler göz önüne alınarak oluşturulacak içsel hesap verebilirlik sistemiyle yakından ilişkilidir. (Abelmann and Elmore, 1999'den akt: Bülbül,2011).

İrlanda'da kurulan Ulusal Veli Konseyi (National Parents Council) öğrenci velilerini eğitim sistemi hakkında bilgilendirmeyi ve eğitim politikalarının yapımına katmayı amaçlamaktadır (NPCP, 2010). Bu konsey sayesinde eğitim sistemleri daha hesap verebilir hale gelmektedirler. Ülkemizde ise öğrenci velileri örgütlenmeleri sadece okul düzeyinde kalmakta bu nedenle velilerin hesap verebilirliğin alt öğesi olan sorgulayıcılık kapasitesini azaltarak demokratik hesap verebilirliğin sağlanmasında da olumsuz bir rol oynamaktadır (Akyüz, 2006'den akt: Bülbül,2011).

Yukarıda belirtilen durumlar doğrultusunda eğitim sistemimizdeki okullarda daha çok içsel hesap vermenin kullanılmasının ve bu yönde politikaların gerçekleştirilmesi verimliliği artıracağından MEB bürokratlarının bu yönde adımlar atamasının uygun olacağı söylenebilir. Okul yöneticilerimizin iş ve işlemlerinde yaptıkları eksiklerden dolayı bu eksiklerden en çok etkilenecek olan öğretmen, veli, öğrenci ve okulla ilgili olan kişilere hesap verilmesinin verimliliği artıracağı söylenebilir. Tabii ki sadece okul yöneticileri değil o kurumdaki bütün sorumluluk sahibi kişilere aynı yöntemlerin uygulanması sağlanmalıdır. Ayrıca İrlanda örneğindeki gibi bir Ulusal Veli Konseyi kurularak eğitim sisteminin daha hesap verebilir hale getirilmesi sağlanabilir.

2) Okul yöneticileri sorumlu oldukları işlerin sınırlarının en çok kanun, yönetmelik vb. mevzuatlarla belirlendiğini belirtmişlerdir. Yaptıkları işle ilgili herhangi bir olumsuzluk durumda ise en çok denetim sonucu resmi yol olan soruşturma ile hesap sorulduğunu belirtmişlerdir. 3 okul yöneticisi ise bu konuda herhangi bir hesap sorulmadığını belirtmiştir.

Kamusal bir hizmetin gereği gibi yerine getirilmemesi durumunda sorumlu kimsenin açık bir bicimde bilinir hale getirilmesi ve her işin sınırlarının çizilmesi işlerin daha etkin ve verimli yapılmasına katkı sağlayacaktır (Eren, 2002; Levy, 2001; Turc, 1997'den akt: TÜSİAD, 2002). Eğitim sistemimizde okul çalışanlarının iş sınırları mevzuatlarla belirlenmiştir. Mevzuatlarda bazı boşluklar olsa da büyük bir oranda eğitim sistemindeki çalışanların çoğunluğunun iş sınırları belirlenmiştir. Tabiî ki bu durum işlerin daha etkin verimli yapılmasına katkı sağlamaktadır.

Eğitim sistemimizde iş sınırlarımızın çoğunlukla belirli olması sevindirici bir durumdur. Ancak sorumlulukların değişik kurumsal ya da bireysel aktörler arasında yayılması sonucunda oluşan boşluklardan yararlanarak sorumluluklara sahip çıkılmamasının kamu hizmetlerinde hız, etkinlik ve verimliliği olumsuz yönde etkilenmekte (Dincer, 1998; Eren, 2002; Yayla, 1998'den akt. TÜSİAD, 2002) ve iş sınırları ile belirlenen ve kişiye verilen sorumlulukların yerine getirilmesinde bazı eksiklikler olmaktadır.

Eğitim sistemimizde yetki ve sorumlulukların ağırlıklı olarak bakanlık merkez örgütlenmesinde bulunması, yerele yetki devri yapılırken, yerel birimlerin yönetim kapasitesini güçlendirici girişimlerde bulunulmaması, eğitim (ilköğretim) denetmenlerinin yetkileri ile orantısız sorumluluklar yüklenmeleri Türk Eğitim Sisteminde sorumluluk boyutunda görülen problemli durumlara örnek olarak verilebilir (Bülbül, 2011).

Eğitim sistemimizdeki problemler tespit edildiğinde okul yöneticilerinin de belirttiği gibi genellikle resmi yollarla soruşturmalar sürdürülmekte ve hesap verme sağlanmaktadır. Lakin 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun gereği olarak memuriyetten atılmanın neredeyse imkansız olması ve en ağır yaptırım olarak istisnalar hariç hata yapan kişilerin görev yerleri değiştirilmektedir. Bu durum aynı hataların başka yerlerde tekrarlanmasına neden olmaktadır. Hesap verebilirliği artırmak adına politika yapıcıların 657 sayılı kanunun bu doğrultuda revize edilmesinin daha doğru olabileceği söylenebilir. Böylece yapılan işlerin daha dikkatli ve titiz yapılması sağlanılabilinir.

3) Okulunuzda öğrenci başarısını, öğretmen başarısını ve okulun genel performansını hangi standartlara göre ve nasıl ölçüyorsunuz sorusuna okul yöneticileri öğrenci başarılarını en çok öğrencinin sınav puanları, derse etkinliklere katılımı ve performans görevlerine göre ölçtüklerini, öğretmen başarısını ve okulun genel performansını ise en çok öğrencinin başarısı ve üst kuruma yerleşen öğrenci sayısına göre ölçtüklerini belirtmişlerdir. Ancak yapılan görüşmeler doğrultusunda bu alanda çok fazla tema çıkmıştır. Buda aslında öğrenci, öğretmen ve okul performansının ölçülmesinde herhangi bir standarttın olmadığını göstermektedir. Bunun yanında araştırmada okul, öğretmen ve öğrenci başarısının genellikle sınav puanlarına göre ölçüldüğü tespit edilmiştir. Evet sınavlar birer kriterdir ancak çok yönlü ve dinamik olan okullarımız ve eğitim sistemimiz için yeterli değildir.

Kamu yönetiminde hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilip, etkin hale getirilmesinin en önemli koşullarından biri de, çeşitli alanlarda ve içerikte oluşturulan standartların varlığı ve etkin bir biçimde işleyişleridir. Bu standartlar, ulaşılmak istenen hedeflerin alt ve üst sınırlarının belirlenerek performansın rahat bir şekilde izlenilip artırılması sağlanır(Acar, 2002'den akt:

Bülbül, 2011). Kısacası standartların olmadığı bir eğitim sisteminin ne yaptığı, hangi aşamadan hangi aşamaya geldiğinin tespit edilmesi çok zordur. Bu bağlamda okullarımızın, öğrencilerimizi ve öğretmenlerimizin başarılarını ölçen standartların MEB tarafından oluşturulması hem hesap verebilirliği hem de performansı artıracaktır. Okul, öğretmen ve öğrencilerin performanslarının bu standartlara göre ölçülerek değerlendirilmesinin de uygun olacağı söylenebilir. Eğer kaliteli ve hesap verebilir bir eğitim sistemi oluşturulmak isteniyorsa her alanda muhakkak standartların olmasının ve bu standartlara göre performansların ölçülmesinin uygun olacağı söylenebilir.

ABD'de eyaletlerin kendi hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmalarında ve gözden geçirmelerinde rehberlik yapmak amacıyla CRESST (Değerlendirme, standartlar ve test araştırması ulusal merkezi), CPRE (Eğitimde politika araştırması konsorsiyumu) ve ECS (Eyaletlerin eğitim komisyonları) işbirliğiyle *Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemleri için Standartlar* hazırlanarak geliştirilmiştir. Bu standartlar hesap verebilirlik sistemleri ilk kez veya yeniden tasarlanırken dikkate alınması gereken ölçmeyle, politikayla ve etikle ilgili temel konuları içermektedir (Kochan, 2007'den akt: Bülbül, 2011). Eğitim Sistemimizde de uygulanan kamu hizmet standartları olsa da bu standartlar şu an için sadece idari işlerin yapılması yönünde fayda sağlamaktadır. Bu nedenle diğer alanlarda da standartların oluşturulması gerekir.

4) Okul yöneticilerinin çoğunluğu eğitim sisteminin şeffaflığı konusunda eskiye nazaran daha iyi olduğunu, özellikle atama puanların yayınlanması gibi olumlu gelişmelerin olduğunu ancak şeffaflığın daha da geliştirilmesi gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Bunun yanında eğitim sisteminin yeterince saydam olduğunu belirtenlerin sayısı da oldukça fazla. Sadece 1 okul yöneticisi saydamlığın olmadığını belirtmiştir. Ancak Eğitim sisteminde alınan kararlar ile ilgili ise çoğunluk saydamlık yerine siyasi düşünceler ve bu düşüncelerin sebep olduğu çatışmaların hakim olduğunu belirtmişlerdir. Bakanlığın genellikle tabana sormadan karar aldığı ve bunu uygulattığı düşüncesi ağırlıkta. Ayrıca kararların hızlı uygulanamadığını da belirtenler bulunmaktadır. Eğitim harcamaları konusunda ise saydamlığın az olduğu belirtilmiştir.

Okul yöneticilerinden alınan görüşlerde özellikle son yıllarda MEB'in tayin, atama, okul başvuruları gibi işlemlerin sağlanmasına yönelik olarak internet üzerinden daha hızlı, ucuz ve yaygın olarak personeline, öğrencilere ve velilere yönelik hizmet sunumlarında bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca bu tür işlemlerin sonuçları da saydam bir biçimde ilgili kişilere sunduğu görülmektedir. MEB'in bu uygulamaları kişilerin bu kuruma olan güvenini artıracak ve şeffaflığın sağlanmasında ve uygulanmasında daha fazla katkı yapmasını sağlayacaktır. Bunun yanında eğitim sisteminde de uygulanan 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununun yönetiminde saydamlığın sağlanmasında önemli katkılar getirdiği söylenebilir.

Karaman Milli Eğitim Müdürlüğünde seksen bir kişiyi kapsayan, şeffaflık ve Bilgi Edinme Hakkı Kanunu hakkında çalışanları tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan anket çalışmasının sonuçlarına göre katılımcıların şeffaflığa ve vatandaşın bilgiye erişimini sağlayan yasal düzenlemelere yaklaşımın oldukça olumlu olduğu görülmüştür. BEHK'nun kabulü ülkemiz demokrasisi için büyük bir kazanımdır, ifadelerine %90 ve üzeri katılıyorum sonucu çıkmıştır. Katılımcılara yöneltilen diğer anket sorularında da genel itibari ile konuya olumlu bakıldığını gösteren sonuçlar görülmektedir. Kamu çalışanlarının şeffaflık ve bilgi edinme hakkındaki bu olumlu yaklaşımları ülkemiz demokrasisinin geleceği açısından olumlu bir tablo çizmektedir (Selimoğlu, 2010)

Araştırmamızdaki okul yöneticilerimizin de belirttiği gibi finansal konulardaki saydamlıkta aynı hassasiyetin gösterilmediği de bir gerçektir. Örneğin, MEB'de yatırım teklifleriyle ilgili oluşturulan liste, Bakanlığın resmi web sitesinde yayınlanmamaktadır (Bülbül, 2011). Bu ve benzeri durumlar, diğer bakanlıklarla kıyaslandığında önemli bir bütçeye sahip olan MEB'in finanssal saydamlığının dolayısıyla hesap verebilirliğin gerçekleşmesinde engel olarak görülmektedir. Ayrıca, İngiltere gibi bazı ülkelerde uygulanan okul ve ders denetim raporlarının saydam bir biçimde internet üzeriden erişilmesi uygulamasına, gerekli yasal altyapı olmasına rağmen Türk Milli Eğitim sisteminde rastlanılmamaktadır. MEB'in elinde bulunan elektronik sistemlerin bu tür bilgilerin saydamlaştırılmasında da kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir harcamalarına daha fazla şeffaflık getirmenin ve halkın elektronik ortamda bunu görmesini sağlama ile, sadece MEB'in daha fazla hesap verebilir olmasına yardım etmeyecek aynı zamanda devletin tüm kurumlarına güvenin oluşmasına katkıda bulunur.

5) Okul yöneticileri eğitim sisteminde şikâyet birimlerinin olması, şikâyet etmek, edilmek ve şikâyetlerin değerlendirilmesi ve sonuçlandırılabilmesi hususunda ise çoğunluğu suiistimal olmadığı sürece şikâyet birimlerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buda göstermektedir ki okul yöneticilerimiz hesap verebilirlik artırma adına bu birimlerin kurulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmamızda yer alan okul yöneticilerinin çoğunluğunun da belirttiği gibi hesap verebilirliğin oluşumunda sağlama mekanizması (şikayette bulunma ve şikayetlerin değerlendirilmesi) önemli bir yer tutar. Bu konuda son yıllarda, vatandaşların şikâyetlerinin daha hızlı alınmasıyla ilgili bir takım yeniliklerin de uygulamaya konduğu görülmektedir. "Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) – Doğrudan Başbakanlık" uygulaması bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Oluşturulan internet sitesi ve "Alo 153- Alo 147 (MEBİM)" hattıyla vatandaşların tüm kamu kurum ve kuruluşlarıyla ilgili şikâyetlerini yapma olanağı verilmiştir. Ayrıca MEB'in internet sitesinde de dilek ve şikâyetler için bir "Acil Çözüm Merkezi" modülünün oluşturulduğu görülmektedir. Bu uygulamalar eğitim sistemimizin daha hesap verebilir olması yolunda atılmış güzel uygulamalardır. Denilebilir ki MEB hesap verebilirliğin alt unsuru olan sağlama mekanizmasını etkin bir şekilde kullanmaktadır.

Kurulacak olan veya kurulmuş olan bu mekanizmalara vatandaşların doğrudan erişimi ve erişim sonucu vatandaşa geri bildirimin verilmesi de önemli yer tutar. Ancak unutulmamalıdır ki bu mekanizmaların kullanılması suiistimali de beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle bu mekanizmaları oluşturacak bakanlık birimlerinin çok titiz davranması gerekmektedir. Bunun yanında yapılacak şikâyetlerin belli kıstaslara göre yapılması (dilekçeyle vb.) ya da şikâyet asılsız çıktığında şikâyet eden yaptırımlarının olması bu sistemin daha güvenilir bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır. Yani Sağlama mekanizmasının verimli olarak işletilmesinde şikâyetler sonucunda başlatılacak inceleme, soruşturma ve öninceleme süreçleriyle ilgili hukuki alt yapının da karışıklığa ve duraksamaya meydana vermeyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Acar, 2002'den akt: Bülbül, 2011).

Şikâyetler üzerine sağlama mekanizmaların uygulanması aşamasında sorumluluğunu yerine getirmeyen kamu görevlileri hakkında başlatılan disiplin soruşturmalarıyla ilgili Devlet Memurları Kanununda birtakım bilgiler yer alsa da, soruşturmanın açılması, soruşturmacı tayini, soruşturmacının nitelikleri ve soruşturmanın yürütülmesi gibi konularda düzenleme yapılmamıştır. Bu durumda bazı belirsizliklere yol açmaktadır. Konuyla ilgili olarak her ne kadar Danıştay'ın bazı kararları olsa da, bu karar ve içtihatların ilerleyen yıllarda birbiriyle örtüşmediği de görülmektedir (Ünal, 2006'den akt: Bülbül, 2011). Tabi bu tür durumların bir

an önce mevzuatlarla düzenlenmesinin hesap verebilirliğin artması açısından uygun olacağı söylenebilir.

Sağlama mekanizmasının şeffaflığını artırma adına hem merkez örgütlenmesinde yer alan Bakanlık Eğitim Denetmenleri Kurulu hem de illerde örgütlenen eğitim denetmenleri başkanlıkları, internet siteleriyle veya başka yaygın iletişim araçlarıyla kendilerine gelen şikâyetler hakkında istatistikî bilgileri kamuyla paylaşmalarının daha uygun olacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitim sisteminde yer alan denetmenlerin inceleme ve soruşturma dışında denetim ve rehberlik gibi görevlerle artan iş yükleri sağlama mekanizmasının işleyişinde önemli engeller olup bu konuda düzenlemelerin yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir (Bülbül, 2011).

## KAYNAKÇA

Balcı, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bülbül, M. (2011). Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Cerit, Y., Ateş, H. K., & Kadıoğlu, S. (2017). Öğretmen hesap verebilirlik eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. Turkish Studies (Elektronik).

Çalmaşur, H. & Ugurlu, C. T. (2021). Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik . Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 5 (7) , 114-153 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/63331/910137

Dinç E., Abdioğlu H. (2009), İşletmelerde Kurumsal Yönetim Anlayışı ve Muhasebe Bilgi Sistemi İlişkisi: İMKB 100 Şirketleri Üzerine Bir Ampirik Araştırma, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(21).

Gökçe, O (2006). İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Gülener, S. (2011). "Yargı Bağımsızlığını Guclendirici Bir Mekanizma Olarak Yargısal Hesap Verebilirlik ve Türk Yargı Sistemi", Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 15(2).

Güler, B. A. (2003). Devlette Reform, Mimarlık Dergisi, Ankara.

Kalkan, A., Alparslan, M., (2009). Şeffaflık, İletişim ve Hesap Verebilirliğin Yerel Yönetim Başarılarına Etkileri, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi (Online), 1(1).

Kuş, E. (2009). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi? (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçükaycan, D. (2020). Mali saydamlık ve hesap verebilirlik aracı olarak: türk sayıştayı'nın performans denetimi . Denetişim , 0 (20) , 35-54 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/denetisim/issue/52586/690397

Miles, M. B. Ve Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Anlysis. (2nd Edition). USA: Sage Publications Inc.

OECD, (2013). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf Erişim Tarihi: 02/12/2013

Öztürk, Namık Kemal, "Bürokratik Devletten Etkin Yönetime Geçiş: İyi Yönetişim", Türk İdare Dergisi, 74(437), 27-38.

Özlem Demirkıran, vd., (2011). "Demokrasinin Tabana Yayılması, Yönetimde Şeffaflık Ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu", Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 3(2).

TÜSİAD (2002), Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması,TÜSİAD, İstanbul.

Yavuzoğlu, S. (2010). Kamu Yönetiminde Yönetişimin Bir Unsuru Olarak Şeffaflık ve Bilgi Edinme Hakkı: Karaman Milli Eğitim Müdürlüğünde Bir Uygulama. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Seçkin Kitabevi.

Yıldırım, K. & Yenipınar, Ş. (2019). Okul yöneticilerine göre öğretimsel hesapverebilirlik olgusunun nitel analizi . kastamonu eğitim dergisi , 27 (1) , 151-162 . DOI: 10.24106/kefdergi.2420

# İKİZ ÇOCUKLARIN AKRAN OYUN DAVRANIŞLARI İLE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Gülçin GÜVEN**

Doçent Doktor, Marmara Üniversitesi

gulcinm@marmara.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002 9638-025X

**Elif YILMAZ**

Doçent Doktor, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

elifyilmaz@kmu.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1364-6359

## Özet

Araştırma kapsamında ikiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ek olarak ikiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özelliklerinin ikizi olduğu kardeşi ile benzerlik düzeyi araştırmada incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle belirlenen okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık 39 çift ikiz (78 çocuk) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ikiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin Tepkisellik alt boyutu ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'nin Oyunun Bozulması alt boyutu ve Sebatkârlık alt boyutu ile Oyun Etkileşimi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. İkiz çocukların kardeşleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin Tepkisellik alt boyutunda, Sıcaklık alt boyutunda ve Ritmiklik alt boyutunda pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanırken Sebatkârlık alt boyutunda anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. İkiz çocukların kardeşleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği'nin Oyun Etkileşimi alt boyutunda, Oyunun Bozulması alt boyutunda ve Oyundan Kopma alt boyutunda pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İkiz çocuklar, akran oyun davranışları, mizaç özellikleri

# INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TWIN CHILDREN'S PEER PLAYING BEHAVIORS AND TEMPERATURE CHARACTERISTICS

## Abstract

In the study, it was aimed to examine the relationship between the peer play behaviors of twin children and their temperament characteristics. In addition to this general purpose, the peer play behaviors and temperamental characteristics of twin children were examined in the study as to the level of similarity with their twin siblings. The study group of the research, which was designed in the relational screening model, consists of 39 pairs of twins (78 children), 48-72 months old, who received pre-school education, determined by random element sampling method. Personal Information Form, Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) and Short Temperament Scale for Children were used as data collection tools in the study. As a result of the research, when the relationship between twin children's peer play behaviors and temperament characteristics was examined, a positive and significant relationship was observed between the Reactivity sub-dimension of the Children's Short Temperament Scale for Children and the Distortion of Play sub-dimension of the PIPPS, Persistence sub-dimension and the Play Interaction sub-dimension. was found to be. When the relationship between the siblings of twin children and their temperament characteristics was examined, it was found that there was a significant positive relationship in the Responsiveness, Warmth and Rhythmic sub-dimensions of the Short Temperament Scale for Children, while there was no significant relationship in the Persistence sub-dimension. When the relationship between the siblings of twin children and their peer play behaviors was examined, it was determined that there was a positive and

significant relationship in the Play Interaction sub-dimension, the Disruption of Play sub-dimension, and the Breaking Out of the Play sub-dimension of the PIPPS.

**Keywords:** Twin children, peer play behaviors, temperamental characteristics

## GİRİŞ

İkiz olmak benzersiz ve olumlu bir ilişki olarak tanımlanır. Bu ilişki anne karnındayken başlar ve ikizler anne karnından itibaren farklı birer birey olarak dünyaya gelir (Hardy, 2001; Kim, McHale, Osgood ve Crouter, 2006). Erken çocukluk döneminde genetik ve çevresel faktörlerin bireysel farklılıklar üzerindeki etkisine ilişkin ikiz çocuklar üzerinde sıklıkla çalışılmakta ve bu çalışmaların en temel konularından biri de mizaç özellikleri olmaktadır (Goldsmith, Buss ve Lemery, 1997).

Mizaç kavramını Robert McCall (1987) doğuştan gelen, nispeten tutarlı olan ve bireyin aktivite, tepkisellik, duygusallık ve sosyallik özelliklerini ifade ediş biçimini etkileyen eğilimler olarak tanımlamıştır. Robert McCall, mizaç özelliklerinin, biyolojik faktörler tarafından güçlü bir şekilde etkilendiğini ve gelişimle birlikte deneyim ve bağlamdan da etkilendiğini belirtmektedir (Shiner vd., 2012). Rothbart mizacı, reaktivite (ease of arousal) ve kendini düzenleme (self-regülasyon) arasındaki bireysel farklar olarak tanımlar. Bunlar görece değişmeyen birincil olarak biyolojik temelleri olan ve kalıtımdan, olgunlaşmadan ve deneyimden etkilenen durumlardır (Rothbart ve Derryberry, 1981). Reaktivite; motor aktivite, duygulanım, endokrin ve otonomik yanıtlarla uyarılır. Self-regülasyon; reaktivitenin artması ve azalmasını düzenlemektir. Kendini düzenleme, yakınlaşma-uzaklaşma, dikkat, davranış inhibisyonu ve kendi kendini yatıştırmayı içerir. Mizaç, doğuştan gelse dahi çevreyle etkileşim sonucu şekillenir, tüm yaşlarda gözlemlenir ve her yaş grubunun farklı mizaç boyutu bulunur. Olgunlaşma ile mizacın değiştiğini ifade eden Rothbart, mizacın bir boyutu değişse dahi bazı boyutlarının sabit kalabildiğini belirtmiştir (Rothbart, 1989). Yapılan çalışmalar sonucunda mizaç ve gelişimin birbirleriyle önemli derecede ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Mizaç, çevreyle etkileşim tarzından oluştuğundan, bireyin sunulan olumlu ve olumsuz uyaranları kullanma biçimini etkilemesi beklenebilir (Carey, Carey, Crocker, Coleman, Elias ve Feldman, 2009).

Bebeklerde ve çocuklarda mizaç ile ilgili yapılan araştırmalar 1950'li yıllarda başlamakla birlikte 1980'li yıllarda bugünkü gelişimsel psikoloji ve çocuk psikiyatrisinin çalışma konularından biri olmaya başlamıştır (Zentner ve Bates, 2008). Son yıllarda yapılan çalışmalarda çocukların mizaç özellikleri literatürde pek çok davranış ve beceri ile ilişkilendirilmiştir ve bu becerilerden biri de sosyal yetkinliktir. Erken çocukluk döneminde sosyal açıdan yetkin bir çocuğun, ebeveyni ile duygusal yönden güçlü bağlar kurma, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma, akranları tarafından oyun grubuna kabul edilme, özgüvene sahip olma, paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği yapma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir (Gresham ve Reschly, 1987; Hartup, 1996; Slaski ve Cartwright, 2002; Thompson, 2006; Verschueren, Buyck ve Marcoen, 2001). Çocuklarda olumlu sosyal davranışların öğrenilmesinde önemli etkenlerden biri olarak oyun kabul edilmektedir.

Oyun kendiliğinden ortaya çıkan, zevk için yapılan ve herhangi bir düzenleme içermeyen eğlenceli bir davranıştır. Oyun, çocuğa hem dış dünyadaki nesne ve kişilerle hem de iç dünyasındaki düşünce ve duygularla başa çıkmayı öğretir (Artar, 2004). Çocuk, yaşamında önemli bir yeri olan ve gelişimi için yaşamsal önem taşıyan oyun yoluyla gerekli davranışları, bilgi ve becerileri kendiliğinden öğrenmektedir. Çocuk için ciddi bir uğraş olan oyun aynı zamanda bir eğlence, öğrenme ve gelişim kaynağıdır. Sosyal ortamda önemli yer tutan

konuşma, düşünme, yaşamdaki rolleri anlama, dayanışma, iş birliği, paylaşma, çevre ile etkileşime girme, problem çözme gibi beceriler oyun ortamında pekiştirilmektedir. Oyun, sosyal becerileri geliştirebilmenin en iyi yolu olarak tanımlanmaktadır. Yaşam için gerekli olan davranışlar, bilgi ve sosyal beceriler oyun esnasında doğal ortamda öğrenilmektedir (Aral vd., 2001; Çoban ve Nacar 2006; Darwish vd., 2001; Melendez vd., 2000; Swindells ve Stagnitti, 2006). Oyun yoluyla çocuk, değişik sosyal rolleri deneme, duygularını, kaygılarını dışa vurma ve diğer insanlarla ilişkilerini inceleme fırsatına sahip olabilmektedir. Çocukların küçük yaşlardaki oyun deneyimlerinin zenginliği, sosyal becerilerinin gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Oyun, çocuğun gelişimi ve eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Oyun geliştirir, öğretir ve sağlıklı olarak büyümeyi garantiler. Çocuk için oyunun anlamı ve amacı araştırmak, bulmak, tanımak, yeni bilgiler edinmek, bilgilerini yeniden düzenlemek ve yapılandırmaktır. Oyun, en etkili ve en kolay öğrenme yoludur (Adak-Özdemir ve Ramazan, 2014; Mistrett ve Bickart, 2009; Yavuzer, 2000). Çocukların en etkili öğrenme araçlarından kabul edilen oyun ile doğuştan sahip olduğu kişilik özellikleri olan mizaca ilişkin ikizlik durumunun etkisi merak edilmiştir. Buradan hareketle araştırma kapsamında ikiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ek olarak ikiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özelliklerinin ikizi olduğu kardeşi ile benzerlik düzeyi araştırmada incelenmiştir.

## YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### Araştırma Modeli

İkiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle belirlenen okul öncesi eğitim kurumları ile yapılan görüşmeler sonucunda kuruma devam eden ikiz çocuklar arasından araştırmaya katılmaları ebeveynleri tarafından onaylanan 48-72 aylık 39 çift ikiz (78 çocuk) oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği olmak üzere üç form kullanılmıştır.

#### Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve çocukların ikizlik durumları (tek yumurta-çift yumurta) takvim yaşı ve cinsiyetine ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır.

#### Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği

Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından 1989 yılında geliştirilen Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Türkçe uyarlaması Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından yapılmıştır. Çocuğun

mizaç özelliklerini ölçmeye yönelik olarak altılı likert tipte tasarlanan ölçek, "hemen her zaman" ile "hemen hiç" arasındaki seçeneklerden oluşmaktadır. 30 maddeden dört alt boyuttan (tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık/utangaçlık ve ritmiklik) oluşan ölçeğin sekiz maddesi ters kodlanmaktadır. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkârlık, düşük sıcakkanlılık ve düşük ritmiklik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

**Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu)**

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale, PIPPS) Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından erken çocukluk dönemdeki çocukların akran oyun davranışlarının niteliğinin değerlendirilmesi için tasarlanmıştır. Ahmetoğlu, Acar ve Aral tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formunun 2016 yılında, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formunun ise 2017 yılında geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Dörtlü Likert tipte bir ölçme aracı olan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, "Oyun Etkileşimi", "Oyunun Bozulması" ve "Oyundan Kopma" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin Oyun Etkileşimi alt boyutu, diğer çocukları rahatlatmak, onlara yardımcı olmak, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemek ve diğerlerinin oyuna katılmalarını sağlamak için cesaretlendirmek gibi güçlü yanlarının ortaya konulduğu (diğerleriyle oyuncaklarını paylaşır) maddelerden oluşmaktadır. Oyunun Bozulması alt boyutunda, oyunda devam etmekte olan akran etkileşimine engel teşkil eden saldırgan ve anti sosyal davranışları tanımlayan (diğerlerinin oyununu bozar) maddeler yer almaktadır. Oyundan Kopma alt boyutu ise akran oyunlarına katılmamayı ve içine kapanık davranışı temsil eden (davet edildiğinde oyuna katılmayı reddeder) 11 maddeden oluşmaktadır (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016).

**Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler istatistik paket programına kaydedilmiştir. Kolmogrov-Smirnov Testi sonuçlarına ve çarpıklık-basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların mizaç özellikleri ile ebeveyn görüşüne göre akran oyun becerileri arasındaki ilişkinin test edilmesi ve ikiz kardeşlerin mizaç özellikleri ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Spearman Korelasyon analizi kullanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk olarak araştırmanın genel amacı olan ikiz çocukların mizaç özellikleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyon analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. İkiz Çocukların Mizaç Özellikleri ile Akran Oyun Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları**

| **Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği** | | **Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Oyun Etkileşimi | Oyunun Bozulması | Oyundan Kopma |
| Tepkisellik | r | -,169 | ,696 | ,255 |
| | p | ,304 | ,000* | ,118 |
| | n | 78 | 78 | 78 |
| Sebatkarlık | r | ,406 | -,197 | -,315 |
| | p | ,010* | ,230 | ,051 |
| | n | 78 | 78 | 78 |
| Sıcaklık | r | ,151 | -,110 | -,262 |
| | p | ,357 | ,506 | ,107 |
| | n | 78 | 78 | 78 |
| Ritmiklik | r | ,029 | -,037 | -,143 |
| | p | ,859 | ,824 | ,385 |
| | n | 78 | 78 | 78 |

*p<.05

İkiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği Tablo 1'e göre çocukların Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Tepkisellik alt boyutu ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Oyunun Bozulması alt boyutu (r=.696) ve Sebatkârlık alt boyutu ile Oyun Etkileşimi alt boyutu (r=.406) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (p<.05). Bunun yanı sıra Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Sıcaklık ve Ritmiklik alt boyutları ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (p>.05)

**Tablo 2. İkiz Çocukların Kardeşleri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları**

| Çocuklar için Kısa **Mizaç** Ölçeği | | Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Tepkisellik | Sebatkarlık | Sıcaklık | Ritmiklik |
| Tepkisellik | r | ,676 | ,162 | -,223 | -,225 |
| | p | ,000* | ,325 | ,173 | ,168 |
| | n | 39 | 39 | 39 | 39 |
| Sebatkarlık | r | -,099 | ,266 | ,252 | ,171 |
| | p | ,550 | ,101 | ,122 | ,299 |
| | n | 39 | 39 | 39 | 39 |
| Sıcaklık | r | -,233 | -,051 | ,455 | ,299 |
| | p | ,154 | ,757 | ,004* | ,064 |
| | n | 39 | 39 | 39 | 39 |
| Ritmiklik | r | -,091 | -,005 | -,058 | ,746 |
| | p | ,580 | ,974 | ,726 | ,000* |
| | n | 39 | 39 | 39 | 39 |

*p<.05

Tablo 2'de ikiz çocukların kardeşleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablo incelendiğinde Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Tepkisellik alt boyutunda (r=.676), Sıcaklık alt boyutunda (r=.455) ve Ritmiklik alt boyutunda (r=.746) ikiz kardeşler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (p<.05). Buna ek olarak ikiz kardeşlerin Çocuklar için Kısa

Mizaç Ölçeği'nin Sebatkârlık alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir (p>.05).

**Tablo 3. İkiz Çocukların Kardeşleri ile Akran Oyun Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları**

| Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği | | Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Oyun Etkileşimi | Oyunun Bozulması | Oyundan Kopma |
| Oyun Etkileşimi | r | ,497 | -,125 | -,130 |
| | p | ,001* | ,450 | ,430 |
| | n | 39 | 39 | 39 |
| Oyunun Bozulması | r | -,252 | ,481 | ,368 |
| | p | ,122 | ,002* | ,021* |
| | n | 39 | 39 | 39 |
| Oyundan Kopma | r | -,303 | ,378 | ,526 |
| | p | ,061 | ,018* | ,001* |
| | n | 39 | 39 | 39 |

*p<.05

Tablo 3'te ikiz çocukların kardeşleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin Oyun Etkileşimi alt boyutunda (r=.497), Oyunun Bozulması alt boyutunda (r=.481) ve Oyundan Kopma alt boyutunda (.526) ikiz kardeşleri ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (p<.05).

## SONUÇ

İkiz çocukların akran oyun davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda çocukların tepkisellik mizaç özellikleri ile oyunu bozma davranışları ve sebatkârlık mizaç özellikleri ile oyun etkileşimi davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre çocukların tepkisellik özellikleri arttıkça oyunu sürdürmeye yönelik sorunlar yaşayarak antisosyal ve saldırgan davranışlar sergileyerek oyunu bozdukları söylenebilir. Bununla birlikte sebatkarlık özellikleri ile doğru orantılı olarak akranlarıyla oyun oynarken onları rahatlatmak, onlara yardımcı olmak, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemek ve diğerlerinin oyuna katılmalarını sağlamak için cesaretlendirmek gibi güçlü davranışlarının arttığı ifade edilebilir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Walker ve arkadaşları (2001), zor mizaçlı çocukların sosyal olarak kabul görmeyen saldırgan davranışları daha fazla sergilediklerini saptamışlardır. Mendez ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında da olumlu mizaç özelliklerine sahip olan çocukların sosyal etkileşimde yetkin oldukları ve akranlarıyla oyun etkileşiminde başarılı oldukları görülmüştür. Doğrudan saldırganlık gösteren çocukların ise akranlarıyla oyunu bozmak, oyuncak paylaşmamak gibi davranışları daha sık gösterdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmalar araştırma sonucunu desteklemektedir. Benzer şekilde Adak-Özdemir ve Budak (2019) tarafından yapılan araştırmada sıcakkanlılık-utangaçlık ve sebatkarlık mizaç özellikleri arttıkça oyun etkileşiminin arttığı ve oyun bozma davranışlarının azaldığı; tepkisellik özelliği arttıkça ise oyundan kopma ve oyun bozma davranışlarının arttığı bulunmuştur.

Mizaç özellikleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde mizaç özellikleri ile oyun davranışları arasında ilişki olduğu (Glover Gagnon, vd., 2014) ve mizaç özelliklerinin çocukların oyun davranışlarını etkileyen sosyal yetkinliklerinin bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005).

Alan yazındaki bu sonuçlar, araştırmanın çalışma grubuna seçilen ikiz çocuklar için de benzer şekilde sonuçlandığını göstermektedir.

İkiz çocukların kardeşleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde çocukların ikiz kardeşleri ile tepkisellik, sıcaklık ve ritmiklik mizaç özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ancak ikiz çocukların sebatkarlık mizaç özelliklerinin kardeşlerinin sebatkarlık mizaç özellikleri ile ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Mizaç özelliklerinin doğuştan geldiği bilgisi beraberinde alan yazında mizacın genetik aktarım ile şekillendiğinde ilişkin ikizlerle yapılan araştırmaları getirmiştir (Matbeny, Wilson, Dolan, & Krantz, 1981; Torgersen, 1982; Torgersen & Kringlen, 1978). *Emde ve arkadaşları (1992) tarafından ikiz çocuklarla yapılan boylamsal bir araştırmada mizaç üzerindeki genetik etki şu şekilde ifade edilmiştir: Mizacın gözlemlenen önemli bir boyutu olan davranışsal engelleme, .56'lık önemli bir kalıtsallık tahmini ve gözlenen utangaçlık, .49'luk bir kalıtsallık tahmini verir. Bu sonuç, bireysel farklılıkların varlığını göz ardı etmemek koşuluyla ikiz kardeşlerin mizaç özellikleri arasındaki saptanan ilişkinin varlığını desteklemektedir.*

İkiz çocukların kardeşleri ile akran oyun davranışlarının alt boyutları olan oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç ikiz kardeşlerin, akranlarına yönelik sosyal davranışlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre alan yazında ikiz çocukların akran ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ilk çalışmalardan birinin Koch (1966) tarafından yürütülen, 59-86 aylık ikizlerin aynı yaştaki tek çocuklarla akran ilişkilerinin karşılaştırıldığı araştırmadır. Bu çalışmada ikizler tarafından belirlenen oyun arkadaşı sayısının, tek çocuklarınki ile benzerlik gösterdiğini saptamıştır. Ardından ikiz çocuklarla yapılan bazı çalışmalarda da ikiz çocukların akran ilişkilerini etkileyen unsurlardan birinin ikiz kardeşi olan etkileşimi olduğu belirlenmiştir (Preedy, 2001; Rose, 2002). Ancak mizaç özelliklerinde olduğu gibi alan yazında ikiz çocuklar ile yürütülen araştırmalarda genetik ve çevresel faktörlerin rolü ele alınmıştır. Bu araştırmalardan biri Hur ve Rushton (2007) tarafından yürütülen prososyal davranışlarda genetik ve çevresel faktörlerin ele alındığı çalışmadır. Araştırmada 2-9 yaş grubundaki ikiz çocukların olumlu sosyal davranışlarındaki varyansın %55'inin genetik faktörler ile paylaşılan ortak çevreden ve %45'inin paylaşılmayan çevresel faktörlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, çocukların gerek genetik faktörler gerekse paylaşılan ortak çevre nedeniyle ikiz kardeşlerin akran oyun davranışlarının benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu alanda ikiz kardeşler ile yapılan çalışmalar sınırlılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ikiz çocukların mizaç özellikleri ve akran oyun davranışları ara değişkenlerin etkisini test etmek amacıyla daha büyük bir çalışma grubu ile tekrarlanabilir. Ayrıca çalışma ebeveyn gözlemine dayanan ölçme araçları ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çocuklar ile etkileşimi olan öğretmen görüşleri ve çocuklarla bireysel değerlendirme yapılmasını sağlayacak farklı ölçme araçları ile araştırma desteklenebilir.

## KAYNAKLAR

Adak-Özdemir, A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45, 78-98.

Adak-Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(4), 298-308.

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Aral, N. (2016).Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ebeveyn formunun (PIPPS-P) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Journal of Turkish Studies, 11(9), 31-52

Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun. İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Artar, M. (2004). Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların "oyun hakkı"na ilişkin tutumları. (Yayına Hazırlayanlar: Onur, B.; Güney, N.). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 12

Carey, W. B., Carey, W. B., Crocker, A. C., Coleman, W. L., Elias, E. R., & Feldman, H. M. (2009). Normal individual differences in temperament and behavioral adjustment. Developmental-behavioral pediatrics, 74-86.

Çoban, B., & Nacar, E. (2006). Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. Child Abuse and Neglect, 25, 13-31.

Emde, R. N., Plomin, R., Robinson, J., Corley, R., DeFries, J., Fulker, D. W., … Zahn-Waxler, C. (1992). Temperament, emotion, and cognition at fourteen months: The MacArthur longitudinal twin study. Child Development, 63(6), 1437–1455.

Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. Early Childhood Research Quarterly, 13(4), 659-676.

Glover Gagnon, S., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Swaim Griggs, M., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. Journal of Child and Family Studies, 23, 872-884.

Goldsmith, H. H., Buss, K. A., & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content stronger genetic evidence new evidence for the importance of environment. Developmental Psychology, 33, 891-905.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence. method factors in the assessments of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. Journal of School Psychology, 25(4), 367-81.

Hardy, M.S. (2001). Physical aggression and sexual behavior among siblings: A retrospective study. Journal of Family Violence, 16(3), 225-268.

Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. Child Development, 67(1), 1-13.

Hur, Y. M., & Rushton, J. P. (2007). Genetic and environmental contributions to prosocial behaviour in 2-to 9-year-old South Korean twins. Biology Letters, 3(6), 664-666.

Kim, J.Y., McHale, S.M., Osgood, D.W., & Crouter, A.C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. Child Development, 77(6), 1746-1761.

Koch, H. (1966). Twins and twin relations. Chicago: University of Chicago Press.

Matheny, A. P., Jr., Wilson, R. S., Dolan, A. B., & Krantz, J. Z. (1981). Behavior contrasts in twinships: Stability and patterns of differences in childhood. Child Development, 52,579-588.

Melendez, W. R., Beck, V., & Fletcher, M. (2000). Teaching social studies in early education. USA: Delmar Thomson Learning.

Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African-American preschool children, Child Development, 73(4), 1085- 1100.

Mistrett, S., & Bickart, T. (2009). Child's play: The best way to learn. The Middle East Educator, 12(5), 18-22.

Preedy, P. ( 2001). Are multiple birth children different from singletons? Meeting the educational needs of multiple birth children upon school entry. Unpublished doctoral dissertation, The University Of Birmingham, Birmingham, UK.

Prior, M., Sanson, A. V., & Oberklaid, F. (1989). The Australian Temperament Project. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), Temperament in childhood (pp. 537-556). New York: Wiley.

Rose, R. J. (2002). How do adolescents select their friends? A behavior-genetic perspective. In L. Pulkkinen, & A. Casp (Eds.), Paths to successful development: Personality in the life course (pp. 106–125). New York: Cambridge University Press.

Rothbart M.K. (1989). Biological processes in temperament. In Kohnstamm, Bates JE, Rothbart MK eds. Temperament in childhood. Chichester (UK): Wiley.

Rothbart M.K., & Derryberry D. (1981). Development of individual differences in temperament. In Lamb ME, Brown AL eds. Advances in development psychology. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty- -fifth anniversary of Goldsmith et al. (1987). Child Development Perspectives. 6(4), 436-444.

Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. Stress and Health, 18(2), 63-68.

Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play. Australian Occupational Therapy Journal, 53, 314-324.

Thompson, R. A. (2006). Attachment in early years and effects on later development. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi, 6-8 Eylül 2006, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Torgersen, A. M. (1982). Infiuence of genetic factors on temperament development in early childhood. In R. Porter & G. M. Gollins (Eds.), Temperamental differences in infants and young children (pp. 141-154). London: Pitman.

Torgersen, A. M., & Kringlen, E. (1978). Genetic aspects of temperamental differences in infants: A study of same-sexed twins. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 17, 433-444.

Verschueren, K., Buyck, P., & Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A three-year longitudinal study. Developmental Psychology, 37(1), 126-134.

Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. Child Study Journal, 31, 177-191.

Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. Australian Journal of Psychology, 61(2), 77-88.

Yağmurlu, B. Sanson, A., & Köymen, S.B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. Türk Psikoloji Dergisi. 20(55), 1-20.

Yavuzer H. (2000). Okul çağı çocuğu. 4. basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. International Journal of Developmental Science, 2(1-2), 7-37.

# ÖZGÜRLÜKLERİN ARTIĞI YENİDÜNYA DÜZENİNDE İSLAMOFOBİ

**Nihat OYMAN**

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Öğrencisi

n-forever-n@hotmail.com

ORCİD ID: 0000 0001 8918 9142

## Özet

Kültürel, tarihsel, ekonomik, siyasi, dini ve sosyolojik nedenleri olan İslamofobi 11 Eylül olaylarından sonra artışa geçmiştir. Günümüzde antisemitizmin yerini alan İslamofobi Müslümanlara yönelik ayrımcılık, nefret, sözlü ve fiziksel saldırılara neden olmaktadır. Bunun sonucunda Müslüman bireylerde kaygı, korku, stres güvensizlik gibi etkilerin oluşmasına zemin hazırlayarak anomik durumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Müslümanlara karşı dışlanma ve ayrımcılıkla sonuçlanan temelsiz bir iğrenme ve hoşlanmama içeren bu görüşün, Avrupa ve Amerika' da yayılmasının nedenleriyle birlikte Müslüman toplumlarını da ilgilendiren çok kültürlüğün altında yatan gerilim noktalarını da irdelemek gerekmektedir. Bu gerilim noktalarına baktığımızda din ve sosyal hayat arasındaki ilişkilerin farklı boyutlarda olduğu görülmektedir. Yükselen tüketim alışkanlığı ve küresellik ve buna bağlı olarak gelişen dini kriminal olaylar ile din arasındaki ilişki, Müslüman dünya ile Batı ve Batı ile Batı'da yaşayan Müslüman azınlıklar arasında teolojik anlaşmazlıklara sebep olmuştur. Özelikle de Batı dünyasının birçok konuda kendisini mutlak güç olarak görmesi ve ötekilerle bir çatışma yaratma çabası İslamofobi'yayı daha da artırmıştır. Bu çalışmada öncelikle fobi kavramının tanımı ve fobi ile ilgili sosyolojik yaklaşımlara yer verilerek, daha sonra İslamofobi'nin tarihi, nedenleri ve Müslümanlar üzerindeki sosyolojik etkilerine teorik yaklaşımlar bağlamında değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: İslamofobi, Yenidünya düzeni, Özgürlükler, Batı

# ISLAMOPHOBIA IN A NEW WORLD ORDER WHERE FREEDOM IS GROWING

## Abstract

Islamophobia, which has cultural, historical, economic, political, religious and sociological reasons, has increased after the September 11 events. Today, Islamophobia, which has replaced antisemitism, causes discrimination, hatred, verbal and physical attacks against Muslims. As a result, it has led to the emergence of anomic situations by preparing the ground for the emergence of effects such as anxiety, fear, stress and insecurity in Muslim individuals. It is necessary to examine the underlying tensions of multiculturalism, which also concerns Muslim societies, as well as the reasons for the spread of this view, which includes groundless disgust and dislike, which results in exclusion and discrimination against Muslims. When we look at these tension points, it is seen that the relations between religion and social life are in different dimensions. The rising consumption habits and globality and the relationship between religion and religious criminal events that have developed accordingly have caused theological disagreements between the Muslim world and the West, and between the West and the Muslim minorities living in the West. In particular, the Western world's view of itself as the absolute power in many issues and the effort to create a conflict with others has increased Islamophobia even more.In this study, firstly, the definition of the concept of phobia and sociological approaches related to phobia will be given, and then the history of Islamophobia, its causes and its sociological effects on Muslims will be evaluated in the context of theoretical approaches.

Keywords: Islamophobia, New World order, Freedoms, West

## GİRİŞ

Teknolojisinin geliştiği, küreselleşme süreci ile birlikte bir taraftan farklı dil, din ve kültürlerden insanların internet üzerinden rahatça iletişim sağlayabilmesi gelişirken, diğer taraftan Avrupa ülkelerinde İslam karşıtlığı, milliyetçi ve ırkçı hareketlerin yükselişe geçmesi, son derece para

normal bir nokta olarak dikkat çekmektedir. En ilginç olanı da aslında entelektüel dünyada ortaya atılan ve sık sık gündeme getirilen "medeniyetler arası çatışma" teorilerinin ciddiye alınması, taraftar bulması ve halen savunulmasıdır. Hıristiyan Batı ile İslam dünyası arasında çatışmaların yaşanacağına dair ortaya atılan çatışma teorileri değişik sosyokültürel ve ekonomik çelişkilerden muzdarip toplumların bazı kesimlerince sahiplenilebilmekte ve tartışılmaktadır. İslam ve Hıristiyan dünyasını karşı karşıya getiren önemli kamplaşmaları da beraberinde getiren Medeniyetler Çatışması tezi ve kitle iletişim araçlarında yer alan benzer görüşler etrafında yürüyen tartışmalar, Avrupa ülkelerinde gittikçe yükselen bir İslam karşıtlığını körüklemiş ve dünya adeta bir tür Batı - Müslüman kamplaşmasına doğru yönlendirilmeye çalışılmıştır (Aktaş, 2014:31-54). Avrupa, aydınlanma sürecini tamamen Batı'nın değerleri olarak yansıtarak aydınlanma değerlerinin evrenselliğini reddetmesi, farklı kültürler ve uygarlıklar arasında çatışmayı körükleyen görüşler için teorik bir sığınma ve çatışmacı görüşlerin meşrulaştırılma alanı haline gelmiştir. Batı'da yükselmekte olan İslamofobi, yabancı düşmanlığı ve göçmenlere yönelik saldırılar, Müslümanlara karşı olan ırkçılığı gün geçtikçe alevlendirmektedir. Yakın zamanda Yeni Zelanda'da meydana gelen camii saldırısı, İslamofobi'nin yükselerek devam ettiğini göstermektedir.

Bu çalışmadaki amacımız özgürlüklerin artığı yenidünya düzeninde gerek Batı gerek diğer toplumlarda artan Müslüman karşıtlığını teorik ve literatürel çerçevede tartışmaktır. Her türlü inanca ve yaşam biçimine karşı gösterilen toleransın İslam'a karşı gösterilmemesi ve bu durumun fobik davranışlarla ortaya çıkması örneklere dayanmaktadır. Bu çalışmada yöntem olarak gerek arşiv araştırmaları kapsamında gerek Birleşmiş Milletler gerek akademik araştırmaların sonuçları taramaya tabi tutulmuş bu doğrultuda değerlendirmelere gidilmiştir.

**Özgürlüklerin Artığı Yenidünya Düzeni**

Teknolojinin ilerlemesi, iktisadi gelişmeler ve şirketleşme dünyayı hızlı bir şekilde etkileyen ve ilişkilerin uluslararası düzeye çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu hızlanma uluslararası toplumunun dokusunu, geleneklerini ve kültürel birimlerini değiştirirken özgürlük anlayışının ve özgürlüklerin artmasına da neden olmuştur. Özelliklede medyanın gelişimi toplumun şeffaflaşmasına fırsat vererek insanların daha özgür bir şekilde kendilerini ifade etmesinde yardımcı olmuştur. Küreselleşme ile birlikte araştırma, sorgulama, uluslaşma, insan hakları, kadın hakları, çocuk hakları, cinsiyet özgürlüğü, inanç özgürlüğü, insan ve ya canlı merkezcilik gibi düşünce biçimleri ve ya kuruluşları artmıştır. Aynı zamanda evrene hâkim olan medya imparatorluğu uluslararası düşünce üzerinde etkisini yayarak bireysel ve toplumsal özgürlükleri artırmıştır. Güç ve kâr mücadelesinin artığı yenidünya düzeninde ırksal, inançsal ve cinsiyet farklılıkları önemsizleşmiş ancak üstünlük ekonomik kazançlara göre belirlenmiştir. Ayrıca yönetim biçimlerindeki demokratikleşme ve ileri demokrasi süreçleri hak ve özgürlükleri kamusal alanda da yaygınlaştırmıştır. Şirketleşme ve yeni kapitalizme dayanan yenidünya düzeni olan postmodernite çağında inanç, dil, ırk, etnisite ve cinsiyete dair özgürlükler artmıştır. Bu özgürlüklerin yayılmasını sağlayan sanayi devrimi sonrası hızlı bir gelişme yaşayan Batı toplumlarıdır. Batı toplumları cinsiyet tercihlerinden, terör örgütlerin propagandasına, her türlü

düşünce ve inanca özgürlükler tanırken diğer taraftan İslam'a karşı kin ve nefret düşüncesine fırsatlar tanımıştır. Sınırsız özgürlükler çağı olarak adlandırdığımız bu çağda İslam'a karşı bir fobinin gelişmesi dikkat çekicidir.

**Fobi ve Din İlişkisi**

Fobi, belli bir nesnenin, durumun veya etkinliğin yarattığı ve kişinin kendisi tarafından da yersiz veya aşırı kabul edilen usdışı, yoğun, inatçı bir korku şeklinde tanımlanmaktadır(Tdk, 2023). Fobi normal bir insanın korkmayacağı durum, obje veya eylemden aşırı bir şekilde korkma ve kaçınma davranışında bulunmaktır. Peki böyle tanımlanan fobinin dinle nasıl bir ilişki içinde olabilir?

Din korku ilişkisi, dinin içindeki korku, dinin gereklerini yerine getirmeyen ve kötülük peşinde koşanlara Tanrı tarafından vaat edilen acı verici azaba uğrama yanında, yaşanılan travmatik olayların, içsel genetik yatkınlığın ve bireyin içinde yetiştiği aile ve sosyal ortamın dini değerlere karşı önyargılı yaklaşımların etkisi de bulunmaktadır. Geçmiş yaşantılar bireyin olgulara bakışını etkilemektedir. Örneğin bazı bireyler çocukluk döneminde katı ve anlamsız şekilde ibadetlere katılmaya zorlandıkları için dini ritüellerden korkarlar ve hoşlanmazlar. Genellikle bir nesne veya olguya yönelik korku oluşması için bireyin o nesne ve olgu ile bir şekilde etkileşime girmesi gerekirken, düşünen bir varlık olan insanın bir nesne veya olguya yönelik korku veya fobi geliştirmesi için söz konusu nesne veya olgu ile istenmeyen bir tecrübe yaşaması zorunlu değildir. Örneğin, yılandan korkmamız için bir yılan tarafından ısırılmamız gerekmemektedir. Birey, tanıdığı ve güvendiği kişilerin bir nesne veya olguya yönelik ifadeleri üzerine veya gözlemleme yoluyla da korku oluşturabilir (Karslı, 2013: 78). Batıdaki İslam'a karşı olan korku da tam olarak budur. Çünkü küresel medya ve küresel siyaset sürekli olarak İslam hakkında olumsuz propaganda yapmaları ve düzenli olarak modern dünyanın değerlerine uymayan bir yapıda gösterilmesi, İslam dinine karşı korkunun oluşturmuştur. Başka önemli bir nedense kendi dini inanç ve değerleri dışında ötekiler oluşturma arzusudur. Yani din ile korkunun ilişkisine baktığımızda dinin ya da dini yaşam tarzların ve ya dini sembollerin kriminal ve anomik durumlarla yan yana getirilmesi, dini asimilasyon çabası ve benin ötekileşme korkusundan ötürü olduğu anlaşılmaktadır.

## İSLAMOFOBİ NEDENLERİ VE KÜRESEL MEDYA İLİŞKİSİ

Bir nefret salgını olarak tanımlanan İslamofobi, hem online hem de offline dünyada Müslümanlara yönelik tehdit, taciz, taciz, kışkırtma ve sindirme yoluyla provokasyona, düşmanlığa ve hoşgörüsüzlüğe yol açan Müslümanlara yönelik bir korku, önyargı ve nefrettir. Yapısal ve kültürel ırkçılığa varan kurumsal, ideolojik, siyasi ve dini düşmanlıktan hareketle Müslüman olmanın sembollerini ve işaretlerini hedef alınmaktadır (United Nations, 2019). Son yıllarda iletişim teknolojilerindeki yenilikler telekomünikasyonu ses ve imgelerin teknolojik bir araç kullanarak uzaktan iletişimiyle dönüşüme uğramıştır. Sanallaşma, fiber optik ve uydu sistemlerin ortak çalışması bireylerin izledikleri ve işittiklerine etkin olarak katılımını sağlayan etkileşimli medyayı ortaya çıkarmıştır ve böylece medya endüstrisi son zamanlarda küresel bir

hal almış, medya sahipliği giderek büyük medya holdinglerin elinde yoğunlaşmaktadır. Medya şirketleri ulusal sınırların ötesinde faaliyet göstermektedir. Hem sosyal medya hem diğer medya şirket birleşmeleri daha sık olmuştur. Özelikle küresel medya sektöründe büyük ses getiren şirketler kurulmuş, kitle iletişim ve teknolojideki gelişmeler ve ilerlemeler her gün farklı bir küresel ya da yerel medya ağının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Sanayi devrimiyle birlikte hızlı bir şekilde küreselleşen dünyada kitle iletişim araçları ve ağları, dünyayı daha da küçülterek insanlar arasındaki ilişkiler mesafesini kısaltmıştır. Herhangi bir bölgede gerçekleşen bir olay küresel, yerel ve sosyal medya yoluyla dünyanın her yerine yayılmıştır. Küreselleşme ile birlikte medya, gün geçtikçe gelişme göstermiş ve toplum hayatındaki her kültürel alana yayılmıştır. Toplumlar arasında iletişimi sağlayan gazete, televizyon, radyo, internet, dergi gibi basın organları toplumun duyarlılıklarını sorunlarını, taleplerini temsil eder ve yansıtır hale gelmiştir. Basın organları bireylerin ve toplumların özgürleşmesine ve varoluşuna katkı sunarken aynı zamanda perde arkasında bir ideoloji oluşturmaya dayalı bir toplum ya da birey de üretebilmektedir. Küresel medya, genel olarak Batı'ya yönelik yansıtmalarda tarafsız davranmayı tercih ederken konu Müslümanlar olduğunda fobi salan yaklaşımlar tavırlar içine girmiştir.

İslamofobi'nın kültürel ve tarihsel nedenleri ile birlikte, siyasi, ekonomik, teolojik, psikoloji ve medya gibi birçok nedeni vardır. Ancak bu nedenler içinde en önemlisi ve etkilisi küresel medyadır. Sosyolojik olaylarla ilgili durumlarda küresel medyanın yanı sıra ulusal medyanın taraflı ya da tarafsız duruşu, olayların çözülmesini kolaylaştırmış ya da güçleştirmiştir. Reuters, New York Times, Washington, The Guardian gibi küresel olarak kabul edilen birçok gazete sunmuş olduğu haberler veya attığı manşetler toplumlar arasında yabancılaşmaya ve bazı kesimlerin fikirsel, ideolojiksel anlamda güç kazanmasına neden olmuştur. Birçok sosyoloğa göre Avrupa ülkelerinde İslamafobi'yi veya aşırı ırkçılığı tahrik eden küresel medya, aynı zamanda Ortadoğu'da ortaya çıkan dini-marjinal birçok terör örgütünün yayılmasına ve tanınmasına sebep olmuştur. Küresel güce sahip olan New York Times gazetesi ve The Economist dergisi gibi yazılı basın organları yaptığı haberlerle bazı bölge ülkelerinde ekonomik ve kültürel yönlendirmelere ya da zayıflatmalara da gidebilmişlerdir. İlk olarak Danimarka'da bir karikatür dergisinde yayınlanan Hz. Muhammed'in karikatürleri, özgür düşünce adı altında birçok Avrupa ülkesine yayılmıştır. Karikatürler yayınlanırken Hz. Muhammed'e hakaretler edilmesi veya hakaret teşkil eden figürlerle çizilmesi birçok İslam ülkesinde tepkiye ve tahrike yol açmıştır. Küresel medya ise bu duruma karşı karikatürleri yayınlayanları destekli bir şekilde düşünce özgürlüğü adı altında taraflı manşetler atmışlardır. En son Fransa'da Charlie Hebdo dergisinin yayınlanmış olduğu Hz. Muhammed'in karikatürlerinden dolayı dergi bürosuna bir saldırı olmuş ve küresel medya bu terör saldırısını bütün Müslümanlara mal etmiş şekilde haberler yapmıştır. The Guardian "Peygamberin öcünü aldılar" The Times "Binlerce kişi İslami terörü kınamak için sokağa döküldü" The Daily Telegraph "İslami fanatikler gözünü kırpmadan on iki kişiyi öldürdü" gibi manşetler atarak terörizmi bütün Müslümanlara lanse etmişlerdir. Küresel yazılı basının bu haberleri Avrupa'daki neo-ırkçıları tahrik etmiş ve bazı örgüt liderlerinin sosyal medya hesaplarında "KillAllMuslims" bütün Müslümanlara ölüm çağrıları

yapmalarına neden olmuşlardır. Küresel medyanın yaptığı haberlerden sonra İslamfobik saldırılar artmış ve birçok camii bombalanmıştır. Ancak, küresel gazeteler 11 Şubat 2015' te ABD'de aşrı ırkçılar tarafında öldürülen üç Müslüman genç için sesiz kalmışlardır. Daha öncede de buna benzer ırkçı saldırılardan dolayı onlarca Müslüman öldürülmüş ancak küresel medyanın tavrı değişmemiştir. Bütün bunlara bakıldığında küresel medyanın bağlı olduğu devletlerin etkisi altında kalmış evrenselliğini ve küreselliğini tartışır hale getirmiştir. Küresel medyanın bazı fikirler üzerinde yapmış olduğu algı operasyonundan kaynaklı bazı şiddet ve hakaret vakaları dünya toplumlarında olağan görülmüştür (Oyman, 2016).

Küresel medya, aynı algıyı Müslüman kökenli mülteciler için de uygulamıştır. Günümüzde mülteci sorunu, Batılı ülkelerde acil konulardan biri haline gelmiştir. Özelikle Avrupa birliği ülkeleri mültecilere karşı sınırlarında katı uygulamalara giderek giriş izinlerini kapatmış ve bu doğrultuda sınır geçme suçları üzerine birçok yasa çıkarılarak, yasadışı geçişleri engellenmiştir. Göç karşıtı görüşlere sahip olan bürokratlar ve siyasetçiler Avrupa'da yaşayan halkları da mültecilere karşı kışkırtmıştır. Almanya, Fransa, Danimarka, İsviçre, Avusturya gibi ülkelerdeki aşırı sağcılar mültecilere karşı ırkçı söylemlerde bulunarak kitlesel tepkilere ortam hazırlamışlardır. Özelikle de bu bölgelerde yayın yapan küresel medya, bu kriminal olayı toplumun her kesimine ulaşmasına imkan sağlayarak toplumsal bir tepki oluşturmuştur. Ayrıca Batılı ülkeler, kendi sınırlarına dayanan yüz binlerce mülteci arasında seçme yaparak, daha çok yetişmiş yetenekli ve işlerine yarayacak olanı alıp kendine entegre ederek ucuz işçi olarak çalıştırmaktadır. Özelikle de Avrupa'daki doktorların arasında yabancıların yoğunlukta olması, para ve emek vermeden yetişmiş tecrübe sahibi elemanların ülkenin milli sermayelerine katmaları, Avrupa'nın yardıma ihtiyacı olan binlerce insana çıkarları doğrultusunda yaklaştığı ortaya çıkmıştır. (Oyman, 2017). Mültecilerin, gittikleri yerlerde hiçbir tutunacak dalları yoktur, ayrıca gittikleri yerlerde istenmiyor oradan oraya sürükleniyorlar. Yolculukları esnasında öldürülüyor, tecavüze uğruyor, kafese konulup üstlerine ekmekler atılarak hayvan muamelesi görüyor, bütün her şeylerine el konuluyor. Avrupa'da bir mülteci haksızlığa uğrasa sınır dışı edileceği korkusundan dolayı hakkını arayamıyor, arasa bile yetkililer bunu pek de kale almıyorlar. Örneğin Almanya'da yaşayan mülteci bir baba, parası bittiği için dokuz yaşındaki kızına insan kaçakçıları tarafından el konulduğunu ve ne yapacağını bilmediğini ifade etmiştir (Sabah, 2016). Avrupa'da binlerce mülteci çocuğun kayıp olduğu bilinmektedir, ancak küresel medya bütün bu olanlara rağmen Avrupa'da suç oranlarını yükselme nedeni olarak mültecileri hedef göstermektedir. Küresel medya, Avrupa ve diğer Batılı ülkeler, meydana gelen çoğu suçun sebebini mültecileri göstererek, bir algı operasyonu oluşturmaktadır. İngiltere'de mültecilerin kapıları kırmızı boyayla işaretlenerek ırkçı saldırıların hedefleri haline getirilmişti.

**Avrupa'da İslamofobi**

Yapılan araştırma ve tahminlere göre Avrupa'da yaklaşık olarak 13 milyon Müslüman bulunmaktadır. Genel olarak Müslüman nüfus yerli nüfustan genç ve üretkendir. Fransa ve İngiltere'deki Müslüman toplumlar genel olarak 20. yüzyılda sömürge ülkelerden gelmişlerdi. Fransa'da Kuzey Afrikalı, İngiltere'de Güney Asyalı etnik grubun oluşmasına sebep olmuştur.

Almanya'da Müslüman toplum, savaş sonrası ekonomik canlanma esnasında çoğunlukla Türkiye'den gelen misafir işçi akını ile oluşmaya başlamıştır. AB'indeki diğer milletlerle birlikte Müslüman nüfusun son yirmi yılda giderek artmasının her ne kadar göçlerle ilişkili olsa da bunun yanında birçok başka nedenler de bulunmaktadır (Kalın, 2018: 64). Avrupa'da Müslüman nüfusun artmasıyla birlikte İslamofobik hareketlerde de artış olmuştur. İslamofobik hareketlerin İslam'a saldırıya dönüşmesinin altında yatan en büyük problemin teolojik olduğu saldırıların izlerinde ortaya çıkmaktadır. İslami kültürün ve öğretilerin Avrupa'da yaygınlaşması, aşırı muhafazakar yerli Hristiyan dindarların kendilerinin eleştirdikleri terörizm algısını kendilerinin Müslümanlara karşı uygulama paradoksuna sebep olmuştur.

Avrupa'da, İslamofobi'nin Müslümanlar üzerinde sosyolojik, psikolojik ve ekonomik yönden olumsuz etkileri çoktur. Müslümanlar, siyaset gibi sosyal yaşantılarda ve eğitim, sağlık gibi günlük hizmetlerde negatif ayrımcılığa tabi tutulmaktadır. Günlük yaşamda Müslümanlar sözlü sataşmalara, fiziksel saldırı ve mülke zarar verici eylemelere muhatap olmaktadır. Avrupa'da çıkarılan bazı yasalar ve hükümet uygulamalarında Müslümanlara yönelik ayrımcılık ve baskı yapıldığı görülmektedir. İsviçre'de yeni minare yapılmasını yasaklayan anayasal düzenleme, Fransa'da kadınların örtülü giyinmelerini yasaklayan kanuni düzenleme kabul edilmiştir. Pek çok yerde Müslümanlar varoşlarda yaşamaya zorlanmıştır. İngiliz hükümeti İslamofobi'yi kışkırtan kanuni düzenlemeler yapması provakatif terör eylemlerine sebep olmuştur. Hükümet'in terör tehdidinin İslam inancını taşıyan bireylerden geldiğini ifade düzenlemeler, güvenlik güçlerin Müslümanlara yönelik sert tutumuna neden olmuştur (Ataman, 2008). Avrupa'da İslamofobiyi tetikleyen en önemli unsurlardan bir tanesi de uluslararası baskılardır. Müslümanların Avrupa'da entegrasyonu, İslami terörizme uluslararası savaş baskısı altında meydana gelmektedir. Göçmenlik ve göçmenlere karşı sergilenen tutumlar, Avrupa'nın iç sahalarında bir panik ve korkuya yol açmıştır. Uluslararası endişelerin oluşturduğu etkenler doğrultusunda Avrupa devletleri yerli Müslümanları bile dış düşman şeklinde nitelendirerek Müslümanların birçok insani hakkın ellerinden alınmasına yönelik yasalar çıkararak bir vatandaş olarak sahip oldukları hukuki ve sosyal güvenceleri ortadan kaldırılmaktadır. Dini özgürlükler konusunda durum farklı değildir. Her ne kadar hükümetler İslami özgürlükler getirmeye çalışsa da çoğu zaman yerli halkın tepkileriyle karşılanmıştır. Fransızların İslami sembolleri yasaklaması yerli halkın baskısı ve talepleri doğrultusunda oluşturduğuna dair tartışmalar bulunmaktadır.

Fransa'da Danıştay'ın haşema kararına karşı çıkan belediyelere uyarı yapmasına rağmen çoğu belediye karara uymamıştır. Danıştay, Akdeniz kıyısındaki Villeneuve-Loubet'deki haşema yasağını, 'ciddi ve açık olarak, yasa dışı bir şekilde, temel hareket etme özgürlüklerini, inanç özgürlüğünü ve bireysel özgürlüğü ihlal ettiği' gerekçesiyle Cuma günü askıya almıştır. Ancak bazı belediyeler yasağı uygulamaya devam edeceklerini söylemiştir. Yasağı, yurttaşlık haklarına aykırı olduğu gerekçesiyle mahkemeye taşıyan insan hakları avukatı ise her bir kenti ayrı ayrı mahkemeye vereceğini ifade etmiştir. Villeneuve-Loubet Belediye Başkanı Lionnel Luca, mahkeme kararıyla ilgili olarak "Plajlarımızda güler yüzlü, şeriat yasasının dostane bir uygulamasını mı yoksa Fransız Cumhuriyeti'nin kurallarının mı uygulanmasını istediğimize

karar vermeliyiz" demiştir. Dönemin Fransa Başbakanı Manuel Valls da Facebook'tan paylaştığı mesajda yasağa destek çıktı ve haşemaların 'siyasal İslam'ın kamuya açık alanlarda tasdik edilmesi' olduğunu ifade etmiştir (BBC Türkçe, 2016). Müslümanların sosyal hakları bağımsız mahkemelerce her ne kadar güvence altına alınmaya çalışılsa da yerel yönetimler bunu uygulamakta ya kokmaktadır ya da yerel halktan gelebilecek olası bir tepkiye karşı tedbir almaktadır.

Avrupa'daki İslam karşıtlığının tarihi, siyasi, dini ve sosyokültürel pek çok sebebi olduğu görülmektedir. Hıristiyan ve Müslümanlar arasında tarih boyunca sık sık savaşlar yaşandığı ve bu savaşların iki toplum arasındaki ilişkilerde etkili olduğu bilinmektedir. Yunanlıların kendilerini "özgürlük aşığı" ve "uygar" insanlar olarak tanımlarken, kendilerine göre Doğu'da kalanları barbar olarak tanımlamaları toplumların "Doğulu" ve "Batılı" olarak ötekileştirilmesi tarihinin çok eskilere dayandığını göstermektedir. Avrupalılar, başlangıçtan beri kendi kimliklerini kendi sınırları dışındaki toplulukları esas alarak tanımlamışlardır. Onlar Asya'da yaşayan Arap ve Persleri İslam'ın doğuşundan ve yayılışından çok önceki zamanlarda bile, ikinci sınıf toplumlar olarak görmüşlerdir. Avrupalıların da güvenlik saikıyla kendilerinden kültürel anlamda farklı olan diğer toplumları "öteki" olarak göstermek suretiyle kendi içlerinde birlik ve güç oluşturma girişimleri anlaşılabilir. Ancak dinin insanlık tarihindeki belirleyici rolünü hesaba katarak, İslam'ın ötekileştirme konusunda etkin bir unsur olarak kullanıldığını belirtmek gereklidir. Avrupa kimliğinin, gerçekten ziyade bir imge veya düşünce olduğu, farklı dönemlerin farklı koşullarına göre şekillendirilen tarihsel bir kurgu olduğu iddiasından yola çıkarak, İslam dininin belirli dönemlerde farklı koşullar altında tekrar tekrar gündeme getirildiğini söylemek mümkündür (Yılmaz, 2008: 86-90).

**Amerika'da İslamofobi**

ABD'de yaşayan Müslümanların genel fotoğrafını çekebilmek için bu topraklardaki tarihine kısaca değinmek gerekiyor. Ülkedeki Müslümanların geçmişi, Afrika'dan 16. yüzyılın ortalarında başlayan köle ticareti dönemine kadar gidiyor. Hatta bazı tarihçiler, Amerika'yı keşfeden Kristof Kolomb'un gemisinde Müslüman mihmandar bulunduğunu dahi iddia ediyor. Afrika'dan zorla kaçırılarak gemilerle Amerika'ya getirilen 12,5 milyon kölenin yaklaşık yüzde 30'unun Müslüman olduğu tahmin ediliyor. "Beyaz adam" tarafından kölelere, dini ibadet dahil hiçbir özgürlük tanınmadığı için içlerinden sadece çok azının gizlice dini hüviyetlerini koruyabildiği, çoğunun ise ancak ülkede köleliğin kaldırılmasıyla kuzey eyaletlere yapılan göç ve kaçışlardan sonra kökenlerini sorgulamaya başladıkları belirtiliyor (Quick, Zengin, 2020). Siyahi Müslüman dışında, 1920'lerden sonra özellikle Orta Doğu'daki Osmanlı tebaası göçü Amerika'daki Müslüman varlığını ilk kez görünür hale getirmiştir. Lübnan ve Suriye bölgelerinden ABD'ye göç eden Osmanlı tebaası, çoğu Hıristiyan olsa da geldikleri bölgenin İslami renklerini Amerikan toplumuna katmıştır. New York Manhattan Adası'nın, bugün Wall Street denilen güney alt kısmındaki bölgeye yerleşen Osmanlı tebaası, burada fahri Türk konsolosluğu, cami ve iş yerleri açarak bir Müslüman mahallesi oluşturmuştur. Daha sonraları Amerika'ya birçok Müslüman akınının olmuştur. Özellikle Pakistan, Hindistan, Bangladeş gibi

Güneydoğu Asya ülkelerinden gelen bu Müslüman göç dalgasından sonra oluşan ihtiyaçlar ve kimlik arayışları, bugün ABD'deki mevcut aktif Müslüman organizasyonlarının ilk temellerini oluşturmaktadır. PEW araştırma şirketi tarafından 2017'de yapılan araştırmaya göre, ABD'de bugün, nüfusun yüzde 1,1'ine tekabül eden 3,5 milyon civarında Müslüman yaşamaktadır. Bunların yaklaşık yüzde 30'unu Afrika kökenli siyahi Müslümanlar, diğer yüzde 30'luk kesimini de daha çok Hint alt kıtasından gelen Pakistan, Hindistan ve Bangladeş kökenliler, yüzde 25'ini Araplar, yüzde 15'lik kesimini de Türkiye, Balkanlar veya Orta Asya Müslümanları oluşturmaktadır. Coğrafi olarak ABD'deki Müslümanlar ülke genelinde tüm eyaletlerle dağılsa da en fazla yoğunlaştıkları eyaletlerin başında Michigan ve New Jersey gelmektedir (Anadolu Ajansı, 2019). ABD'de İslamofobi üzerine yapılmış ve yayınlanmış birçok raporda, her ne kadar ülkedeki Müslüman karşıtlığının kişilerin sahip olduğu dini inançlardan dolayı değil, siyasi kaynaklı olduğu sonucuna varılsa da işin temelinde Müslümanlara karşı olan korkunun teolojik ideolojiler olduğu belirgindir. Barack Obama'nın seçim kampanyasında başörtülü kadının uzaklaştırılması, 2008 seçim kampanyasında Arapların ve Müslümanların şüpheli vatandaş olarak ötekileştirilmesinin en temel nedeni teolojiktir. Filistili Rashid Khalidi'ye yapılan saldırılar terörist taraftarı diyerek ayrılıkçı olarak gösterilmeye devam ettiler (Kalın, Esposito, 2018:177). ABD Başkanı Trump'ın Beyaz Saray'a oturduğu günden bu yana kullandığı yabancı karşıtı ve İslamofobik söylemler, ülke gündeminin önemli maddelerinden biri olmaya devam ediyor. Ülkede İslam ve yabancı karşıtlığını merkeze alan politikalar, Müslümanların hayatlarını zorlaştırsa da onları, toplum içindeki güçleri ve siyasi alandaki temsiliyetleri açısından daha bilinçli tavır almaya zorluyor. Bu durum, Amerikalı Müslümanları toplum içinde kendi kimliklerini ve bilinçlerini yenilemeye teşvik ettiği gibi kendi haklarını savunacakları yeni alanlar da açıyor.

Müslüman olan ülkelerin temsili nüfusun çoğunluğu, Batı toplumlarının alabileceği beş eylemin her birinin Müslüman toplumlara saygı göstermek için çok önemli olduğunu söylemektedir. Batıdaki Müslümanlar, Batı toplumlarının Kuran'a ve diğer Müslüman dini sembollere saygısızlık etmekten kaçınmasının kendileri için çok önemli olacağını, Batı'dakilerin Müslümanları olumsuz etkileyen politikalarda kaçınmalarını, Müslümanlara adil davranmalarını, bu toplumlardaki Müslüman azınlıkların haklarını korumalarını, Batı medyasında Müslümanları doğru bir şekilde göstermelerini ve Müslüman toplumlarla birlikte çalışmalarını kendileri için çok önemli olacağını söylemektedir. Genel anlamda Müslümanlar Batı'dakiler tarafından saygı görmediklerini bildirmektedir. Pek çok Batılı ülkenin önemli bir bölümü Batı'nın Müslüman toplumlara saygı duymadığını söyleyerek bu duyguyu paylaşmaktadır. Spesifik olarak, Amerikalıların %52'si ve Kanadalıların %48'i Batı'nın Müslüman toplumlara saygı duymadığını söylemektedir. Ancak İtalyan, Fransız, Alman ve İngiliz yanıt verenlerin daha küçük yüzdeleri aynı fikirdedir (Gallup News, 2023)

## DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Avrupa, aydınlanma sürecini tamamen Batı'nın değerleri olarak yansıtarak aydınlanma değerlerinin evrenselliğini reddetmesi, farklı kültürler ve uygarlıklar arasında çatışmayı

körükleyen görüşler için teorik bir sığınma ve çatışmacı görüşlerin meşrulaştırılma alanı haline gelmiştir. Avrupa'da ve Amerika'da yükselmekte olan İslamofobi, yabancı düşmanlığı ve göçmenlere yönelik saldırılar, Müslümanlara karşı olan ırkçılığı gün geçtikçe alevlendirmektedir. Yakın zamanda Yeni Zelanda meydana gelen camii saldırısı, İslamofobi'nin yükselerek devam ettiğini göstermektedir**.** Avrupa ve Amerika çok kültürlüğün yaygın olduğu bölgeler olmasına rağmen Müslümanlara karşı duyulan korkunun ve bu korkunun saldırılara dönüşmesinin birçok nedeniyle birlikte en önemli neden teolojiktir. Yapılan araştırmalar Avrupa'da Hinduizm, Budizm Yahudilik hatta Satanizm gibi birçok din ve bunlara bağlı fundamentalist grup ve cemaatlerin yer aldığı ancak bunların hiçbirisine karşı bir fobi geliştirilmediği ortaya çıkmıştır. Ebetteki gelişmemesi de gerekir ancak Müslümanlara karşı olan korkuların gün geçtikçe aratması ise düşündürücüdür.

Müslüman toplumlarının ekonomik, bilimsel ve teknoloji yönünden Batı dünyasıyla ile kıyaslanamayacak şekilde geri kalmış olmalarına rağmen son derece güçlü batının İslam korkusu geliştirmesi manidardır. Gerek Batı eliyle gerekse bazı fundamentalist grupların eliyle bazı saldırılarda kullanılan kimselerin Müslüman olması nedeniyle her türlü saldırganlığı ve şiddeti yasaklayan aksine merhamet ve hoşgörüyü tavsiye eden *"Bir insanı öldüren bütün insanları öldürmüş gibidir"* anlayışına sahip olan İslam dinini terör, şiddet ve kanla birlikte anmak ve bütün Müslümanlara potansiyel terörist muamelesi yapmak haksız, kötümser, ayrıştırıcı, dışlayıcı ve ön yargılı teolojik endişeli bir yaklaşımdır. İslam'ı şiddet ve terörle özdeşleştiren Hristiyan Batı dünyası, öncelikle kendi tarihinde yer alan, sömürgecilik, haçlı seferleri ve enginizasyonlar ile yüzleşmeden, postmodern dünyada bile dinlerinden ve kültürlerinden ötürü milyonlarca mülteciyi görmezlikten gelip aynı zamanda illegal yolardan batıya giden mültecilere yaptıkları kötü muamelelerle sürekli gündeme geldiklerinin farkında değiller. İslamofobi Batı dünyasının kendi İslam algılamasının bir sonucudur. Bu algılamanın oluşturulmasında bir takım siyasi, askeri, ekonomik ve tarihi nedenler bulunmaktadır. Çeşitli iletişim araçları kullanılarak, sürekli olarak İslam'ı terör ve şiddet olaylarıyla ilişkilendiren yayınların yapılması, İslam hakkında yeterli bilgisi olmayan gayrimüslim halk da İslam ve Müslümanlara karşı korunma içgüdüsünün neden olduğu insancıl bir korku oluşmasına neden olmaktadır. Kanaatimizce İslamofobi'nin oluşumunda en büyük sorumluluk, kitleleri etkileyip yönlendirme gücüne sahip olan medya organları, politikacılar, aydınlar, eğitimciler ve din adamlarındadır. Bununla birlikte İslam dünyasının kendi dini değerlerini yeterince hayatına aksettirmemesi, bilimsel, teknolojik, ekonomik ve askeri alanlarda geri kalmış tembel, duygusal ve tepkisel bir toplum imajı sergilemeleri dünyada İslam'ın yanlış algılanması ve değerlendirilmesinde de etkili bir faktör olarak durmaktadır.

## KAYNAKLAR

Aktaş, M. (2014). Avrupa'da Yükselen İslamofobi ve Medeniyetler Çatışması Tezi. Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 13 (1) , 31-54 . DOI: 10.1501/Avraras_0000000199

Anadolu Ajansı, (2019), ABD'de artan İslamofobi, Müslümanları daha da bilinçlendiriyor, https://www.aa.com.tr/tr/analiz/abdde-artan-islamofobi-muslumanlari-daha-da-bilinclendiriyor/1586067 Erişim Tar: 01 aralık 2019

BBC Türkçe, (2016), Fransa'da Danıştay'ın Haşema Kararına Karşı Çıkan Belediyelere Uyarı, https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-37203721 Erişim Tar: 30 Kasım 2019

Gallup News, (2023), Islamophobia: Understanding Anti-Muslim Sentiment in the West, Erişim 01 Nisan 2023, https://news.gallup.com/poll/157082/islamophobia-understanding-anti-muslim-sentiment-west.aspx

Hakim Quick, Metin Zengin, (2020), Afrikalıların ve Müslümanların, Columbus'tan Önce, Amerika'yı Keşfi, Araştırma Makalesi: ISSN, 2148-2292, 7/1, s.578-585

Kalın, İ., Esposito, j., (2018), İslamofobi, İnsan yayınları, İstanbul, s.64, 177

Karslı, N., (2013), Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi Cilt 13, Sayı 1, s. 75 -100

Oyman, N., (2016), Yazılı ve Görsel Basında Din, II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu , E-Kitap, s.915

Oyman, N., (2017), Küresel ve Yerel Medyada Mülteci Olgusu, Eğitime Bakış/Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırtma Dergisi / 36, s.66-80

Sabah, (2019), Avrupa'ya Göre Mülteciler Zombi, Avrupa'da Mülteci olmak ile ilgili haber, http://www.sabah.com.tr/pazar/2016/02/07/avrupaya-gore-multeciler-zombi

TDK, Türk Dil Kurumu, (2023), Fobi, Erişim Tarihi 28 Nisan 2023, Erişim Adresi: https://sozluk.gov.tr/

Tuba Er, Ataman, Kemal, (2008), İslamofobi ve Avrupa'da Birlikte Yaşama Tecrübesi Üzerine, Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 17/ 2, s.752-760, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/143749

United Nations, (2019), International Day to Combat Islamophobia 15 March, What is Islamophobia?, Erişim Tar: 30 Nisan 2023, Erişim Adresi: https://www.un.org/en/observances/anti-islamophobia-day?gclid=EAIaIQobChMIvt_Qrcne_gIVDy0GAB2KqwDlEAAYASAAEgL-pfD_BwE

Yılmaz, F., (2008), Avrupa'da Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı, Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu Yayınları, Ankara, s. 86.

# BİLİŞSEL TERAPİ PERSPEKTİFİNDEN: İYİLEŞME ODAKLI BİLİŞSEL TERAPİ

**Akın KONGUR**

Uzman Klinik Psikolog, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.

akin.kongur@ogr.iuc.edu.tr

ORCID ID: 0000- 0003-1673-9822

**Nevin AKGÜN**

Öğretim Görevlisi, Milli Savunma Üniversitesi, Deniz Harp Okulu Yerleşkesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

nakgun@dho.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1841-3642

## Özet

Ruh sağlığı alanındaki çeşitli paradigmalar içerisinden iyileşme odaklı yaklaşımlar son zamanlarda yol gösterici bir şekilde giderek kendilerine daha fazla yer bulmaktadır.[1]Bu yaklaşımlardan bilişsel modeli temele alan iyileşme odaklı bilişsel terapi, ciddi ruhsal problemlere sahip bireylerin dayanıklılığı artırmak ve güçlendirmekle beraber iyileşmeyi desteklemeyi amaç edinmektedir.[2,3] Çünkü ciddi ruhsal bozukluk yaşayan kişilerde yaşamlarında belli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. İyileşmenin kişisel yönüne vurgu yapan iyileşme odaklı bilişsel terapide; bağ kurma, güven, umut, amaç ve güç gibi temel insani ihtiyaçlar ekseninde, kişilerin diğer kişilerle ve hayatlarını anlamlı kılan değerlerle bağ kurması vurgulanır.[4] Bu bağlamdaki iyileşme; ruhsal sorunlarla ilgili semptomların iyileşmesi, kişinin iş/eğitim/ aile hayatına dönmesi ve bağımsız bir yaşamı tanımlayan klinik iyileşmeden birçok açıdan farklılaşmaktadır.[1,5] Bu terapi odağında; hayata dair umut ve anlam kazanma, kimliği yeniden şekillendirme ve iyileşmek için sorumluluk alma gibi yaşam becerilerini ön plana çıkaran kişisel bir iyileşmeden bahsedilmektedir. Bu tür bir iyileşme için, semptomların hafiflemesi ya da remisyon olarak adlandırılan semptom durgunlaşması/azalması yeterli olarak değerlendirilmekle birlikte merkezde her zaman kişinin yaşam misyonları yer almaktadır.[6]Yani kişi için yaşamdaki anlamlı rol ve yaşantılar iyileşme odaklı bilişsel uygulamalarda daha geniş yer alırken; klinik tedavi sürece daha dar kapsamda dahil olmaktadır. Böylece kişilleştirilmiş amaçlar, anlamlı ilişkiler ve ilgi alanlarının öne çıkarılarak iyileşmeye odaklanmak bu terapiyi klasik tedavilere kıyasla daha çekici bir hale getirmekte ve başarısını da artırmaktadır. En temelde içsel güçlere odaklanarak bilişsel terapi alanında çalışan uzmanlar için pratik bir süreç sunan iyileşme odaklı bilişsel terapi dört aşamadan oluşmaktadır: adaptif/uyarlanabilir moda erişim ve harekete geçirme, geliştirme, güçlendirme.[3,7] İyileşme odaklı terapi psikoterapiye görece dirençli ruhsal bozukluklarda diğer terapi ekollerine göre daha başarılı olmuştur. Örneğin şizofreni ve şizoafektif bozukluğu olan ve ayaktan tedavisi sürdürülen hastalarda yapılan kontrollü çalışmalarda iyileşme odaklı terapi grubuna dahil olan hastaların genel işlevselliklerinde anlamlı bir artma pozitif semptomlarında ise anlamlı bir azalma görülmüştür [,10] İyileşme odaklı terapi şizofreni gibi terapiye cevap verme noktasında zayıf olan ruhsal bozukluklarda hastanın işlevselliğini tekrar kazanmasında umut verici sonuçlar vermektedir. Şizofreni başta olmak üzere kronik hastalarla çalışırken umudun yeniden oluşturulması, sosyal desteğin sağlanması, sosyal hayata dahil olma, kendini yeniden tanımlamak, semptomları yönetmek ve kendi hayatında kontrolü ele almak gibi temel alanlarla çalışmaktadır [,11]Alanda yapılan ampirik çalışmalarda ortaya konulan başarılı sonuçlar, ciddi ruh sağlığı sorunları üzerinde olumlu etkisinin bulunması ve geçerliliği kanıtlanmış bilişsel terapi temellerine dayanması gibi sebeplerle iyileşme odaklı bilişsel terapinin ele alınması ve incelenmesi önem arz etmektedir.[7,8] Bu değerlendirmeler ışığında, ilgili çalışmada iyileşme odaklı bilişsel terapinin dinamik, süreç ve uygulamasının sunulması, diğer terapilerle karşılaştırılması ile bu konuyla ilgili yapılmış çalışmaların bir derlemesinin yapılması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İyileşme, psikoz, terapi, bilişsel terapi, iyileşme odaklı bilişsel terapi.

# FROM THE PERSPECTİVE OF COGNİTİVE THERAPY: RECOVERY-FOCUSED COGNİTİVE THERAPY

## Abstract

Various paradigms in the field of mental health, phase-removal-oriented approaches have been increasingly finding themselves more and more guiding recently.[1] One of these approaches, the approach model-based rescue therapy aims to end all those who have serious mental problems and to increase the destruction along with them.[2,3] Because people with serious mental disorders face certain difficulties in their lives. In therapy that encourages recovery, which emphasizes the personal aspect of healing; In the processes of basic human needs such as bonding, trust, hope, purpose and power, it is emphasized that people connect with other people and the values that sustain their lives.[4] Salvation in this context; Salvation from destructions related to spiritual problems, reflection of one's work/education/family formation and production of an independent life differ from clinical salvation. In this therapy center; There is no mention of a personal recovery that brings to the fore the ending of life, such as gaining hope and meaning in life, permanence is re-established, and taking responsibility for healing.[6] For such a recovery, the dynasty's alleviation or the stagnation/decrease of the administration as remission is thought to be sufficient, but the life missions of the person whose symptom is always at the center.[1,5] In other words, the migration role and experiences in life for the person to take place more broadly together with the ones obtained from the escape routes; The clinical treatment period is included in narrower services. Thus, personalized goals, interpretations and focus of attention continue to correct with an inference, making this therapy more attractive compared to conventional treatments and increasing success.[3,7] Providing a practical process for practitioners working in executive therapy, focusing on the innermost inner forces, healing permanent therapy consists of four phases: access to adaptive/adaptive mode and activation, enhancement, activation. has been more successful than There is an increase in the general functionality of patients with schizophrenia of origin and schizoaffective state and outpatient treatment, including therapy groups that eliminate controlled measures, and in their positive history, which eliminates any decrease. yields promising results.[10] She works with chronic patients, mainly with schizophrenia, on basic areas such as recompiling the shell in their cells, providing social support, inclusion in social life, re-registering oneself, taking control of their files and their own home.[11]Empirical findings in the field, successful results, finding and maintaining positive findings on serious mental health disorders, being based on the foundations of therapy, and considering and examining therapy are important. It is aimed to carry out an execution about the dynamic, process and preservation of the therapy, and its comparison with other therapies.

**Keywords**: Recovery, psychosis, therapy, cognitive therapy, recovery-focused cognitive therapy.

## GİRİŞ

Geleneksel psikoterapiler, şizofreni başta olmak üzere şiddetli akıl hastalıklarını kronik ve dejeneratif bir durum olarak değerlendirmekle beraber iyileşme olasılığı çok düşük, rehabilitasyon süreçlerine olumlu yanıt vermeyen ve uzun süreli yatılı bakımı gerektiren ruh sağlığı bozuklukları olarak varsaymaktadır (Bellack, 2006). Ancak son yıllarda yapılan bazı çalışmalar varsayıldığının aksine şiddetli olarak görülen akıl hastalıklarının dejeneratif olmadığı; aksine genellikle belli yaklaşımlarla iyileşmeye doğru giden bir yola girebildikleri göstermiştir. Doğası ve şiddeti gereği iyileşmeye giden bu yol doğrusal olmayabilmektedir (Chang, vd., 2014; Silverstein ve Bellack 2008).

Şiddetli ruhsal sorunlarla beraber aslında bütün ruh sağlığı sorunlarında; iyileşmenin istenilen şekilde ve düzeyde gerçekleşmesi için, geleneksel ruh sağlığı hizmetlerinin farklı bir değerler tabanını benimsemesinin gerekliliği görülmektedir (Slade, 2009). Alanyazında sunulan çalışmalarda iyileşme odaklı terapinin, psikoterapiye görece dirençli ruhsal bozukluklarda diğer terapi ekollerine göre daha başarılı olduğu ortaya konmuştur(10). Gözlenen bu gelişmelerle iyileşme odaklı yaklaşımlar, dünyanın birçok yerinde ruh sağlığı hizmetlerinin verilmesinde kendine önemli bir yer edinmeye başlamıştır (Slade vd., 2014). Bu tür yaklaşımlarda kastedilen iyileşmenin çerçevesi ve tanımı farklılık göstermektedir. İyileşme sadece kişinin gösterdiği semptomların azalması ya da günlük işlevlerini sürdürebilmesi olarak görülmemektedir (Liberman & Kopelowicz, 2002; Lorien vd., 2020). Bu tür yaklaşımlar için iyileşme, 'kişinin

tutumlarını, değerlerini, duygularını, hedeflerini, becerilerini ve/veya rollerini değiştirmeye yönelik kişisel, benzersiz bir süreç' ve 'hastalığın neden olduğu sınırlamalar dahilinde bile tatmin edici, umutlu ve katkıda bulunan bir yaşam sürme yolu' olarak tanımlanmıştır.3 Başka bir ifadeyle iyileşme, umut bulma, kimliği tanımlama, yaşamda anlam bulma ve sorumluluk alma olmak üzere dört ana bileşeni içeren "doyurucu, anlamlı bir yaşam ve olumlu bir kimlik duygusunun kurulması" anlamına gelen kişisel bir büyüme sürecidir (Andresen vd., 2003). Yani iyileşme, yaşamda ruh sağlığı sorunlarının ötesinde yaşamakla ilgili kişisel iyileşme anlamına gelmektedir. Kişisel iyileşme için, semptomların hafiflemesi veya remisyon olarak adlandırılan semptom durgunlaşması/azalması zorunlu görülmemektedir. (Andresen vd., 2003; Lorien vd., 2020). Kişisel iyileşmenin bu şekilde kavramsallaştırılması, ruh sağlığı hizmetlerinde uluslararası düzeyde ve hizmetlerin iyileşme odaklı olmasını gerektiren politikanın geliştirilmesine önemli bir kaynak sağlamıştır (Brown, 2013).

İyileşme odaklı yaklaşımlarda, bu hizmetin sunulduğu bireyler psikoterapinin merkezinde yer almakta ve bu bireylerle işbirliği içerisinde bir süreç tasarlanması gerekmektedir (Beckett vd., 2013; Brown, 2013). Diğer bir deyişle iyileşme odaklı bir yaklaşımı benimsemek, ruh sağlığı hizmeti alan kişilere seçenekler sunan ve umut sağlayan işbirlikçi bir psikoterapi sürecini işaret etmektedir (Davidson vd., 2009). Hastane tabanlı verilen ruh sağlığı hizmetlerinde söylem olarak gittikçe benimsenen bu yaklaşım uygulamada farklı şekillerde ancak çok düşük düzeylerde gözlemlenebilmektedir. Çünkü iyileşmeye dayalı yaklaşımların uygulanmasının önemi günümüzde yaygın olarak kabul edilse de, iyileşme ilkelerini belirli müdahalelere dönüştürmek kolay olmayabilmektedir (Grant vd., 2014). Bu sorunu ele almak için Aaron T. Beck ve arkadaşları bilişsel terapiyi, özellikle şizofreni hastalarının iyileşme çabalarına meydan okuyan psikolojik faktörleri tedavi etmeyi amaçlayan, iyileşmeye dayalı bir bilişsel yaklaşım geliştirmek üzere uyarlamıştır.

## İYİLEŞME ODAKLI BİLİŞSEL TERAPİ

### *a. İyileşme Odaklı Bilişsel Terapiye Giriş*

Ruh sağlığı alanındaki çeşitli paradigmalar içerisinden iyileşme odaklı yaklaşımlar son zamanlarda yol gösterici bir şekilde giderek kendilerine daha fazla yer bulmaktadır.[1]Bu yaklaşımlardan Aaron Beck'in bilişsel modeline dayanan ve iyileşme hareketinin ilkelerini ve ruhunu somutlaştıran İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R), ciddi zihinsel sağlık sorunları olan bireylerde güçlenmeyi, iyileşmeyi ve dayanıklılığı desteklemek için tasarlanmış bir tedavi yaklaşımıdır (Beck vd., 2021).[2,3]

Şiddetli ruh sağlığı sorunlarına sahip psikotik hastaların bireysel hedeflerine ulaşmaya yönelik olumsuz tutumları ile işlevsiz bilişsel inançlarının yol açtığını olumsuz belirtileri ortaya koyan araştırmalara dayanan (Beck vd., 2013; Grant ve Beck, 2010) bu yaklaşım, hedeflere ulaşmayı zorlaştıran engellerin üstesinden gelmeyi amaçlamaktadır. İyileşme felsefesi ve ilkelerini, bilişsel terapinin ilkeleriyle bütünleştirerek süreçte işlevsiz inançlar ve olumsuz tutumları dönüştürmeyi hedefleyerek, olumlu tutumları etkinleştirmek ve bireyin sosyal yaşamıyla bir uyum geliştirmesine yardımcı olacak müdahahelerden oluşan bir psikoterapi yol haritası sunmaktadır (Vidal ve Huguelet, 2018).

### *b. İyileşme Odaklı Bilişsel Terapinin Odak Noktaları*

İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R) yaklaşımının temel odak noktası, bireyin *işlevsel/adaptif* modunu bulmaktır. Bu mod uykuda olma eğiliminde olduğundan, ona enerji vermemiz ve

ardından kişinin onu geliştirmesine, gerçekleştirmesine ve güçlendirmesine yardım etmemiz gerekmektedir. Bu bağlamda Beck ve arkadaşları (2021) terapi sürecindeki müdahalelerde dikkatle ele alınması gereken bazı odak noktaları sunmuşlardır;

*Olumluya/Pozitife Odaklanma:* Özellikle şiddetli ruh sağlığı problemlerinden muzdarip kişilerin yardım aramaktan kaçınmak ve klinik tedavi vaatlerine inanmamak için geçerli nedenleri olabilmektedir. Bireylerin en iyi deneyimlerine ve en iyi benliklerine işbirliğiyle temas ederek terapi sürecinin bu doğrultuda inşa edilmesinin iyileştirici sonuçlar doğurduğu ortaya konmuştur (Grant vd., 2018). İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R)'deki bu nokta bireyin geçmişine ve terapiye yönelik güvensizlik uçurumlarını aşarak, olumlu bütün deneyimleri güce dönüştürmeyi hedeflemektedir.

*Bir Eylem Yönelimi:* Bu noktada, iyileşme için istendik değişimin gerçekleştirilmesinde, kişinin yaşamında nereden başlayacağından dayanıklılığın geliştirildiği güçlendirmeye kadar plananlanan bir yol haritasında amaç kadar eylemin önemi vurgulanmaktadır. İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R), ciddi anlamda pozitif bir değişim için meşgul olmaktan daha fazlası olarak harekete yani eyleme geçmeyi öncelemektedir.

*İnançlar Aracılığıyla Güçlendirme:* Eylemler ve inançlar arasındaki ilişki bir çarklının dişlileri gibi birbirine bağlı değişimi içermektedir. Birey eyleme geçtikçe olumlu deneyim yaşantılama ihtimali artarak kendine, diğer bireylere ve geleceklerine ilişkin uyumlu ve olumlu inançları güçlenmeye başlayacaktır. Nihai hedef olarak kişinin güçlenmesi, kişisel inançların güçlendirlmesi dayanmaktadır.

*Zorluklara Yenilikçi Yaklaşımlar:* Bireyleri yardım aramaya iten sanrı, işlevsiz ve agresif davranış, kendine zarar verme gibi zor durumlara karşı yaratıcı ve kişisel müdahaleler geliştirmek önemlidir. Bu noktada İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R), bireyleri sorunlarına yönelik umutsuzluğa sürükleyen düşüncelerden uzaklaştırarak iyileşmeye yönelik adımların her zaman var olduğunu ancak yolun bazen sislerle kaplı olabileceği ve görmemizi engeleyebileceğini de vurgulamaktadır.

*Kişinin Karmaşıklığına Uygulanabilirlik:* Beck (2019)'in uzun yıllardır Bilişsel Terapi modeli üzerindeki çalışmaları neticesinde karşılaşabilecek hemen hemen her sorun için geliştirdiği müdahaleler aşikardır. İyileşme felsefesi ve bilişsel terapinin bütünleştirildiği bu modelde, karmaşıklık ya da iyileştirilemezlik gibidurumların söz konusu olmadığı vurgulanmaktadır.

*Kişinin Bütününe Odaklanmak:* Son olarak bu noktada, kişinin sorununun tek başına ele alınamayacağı vurgulanmaktadır. Kişiyi yardım almaya iten sorununu kişinin beklentileri, çıkarları, özlemleri ve değerleriyle bir bütünü olarak ele almak kapsamlı ve etkili bir müdahale için önem arz etmektedir.

## İYİLEŞME ODAKLI BİLİŞSEL TERAPİNİN AŞAMALARI

İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R), yardım hizmeti alan bireyin ilgi alanlarını, özlemleri ve olumlu inançları içerecek şekilde zorlukların ötesine geçen bir odaklanma gerektirir. Tüm bu alanlar hakkında bilgi toplama, inançlar açısından bir anlayış geliştirme ve tedaviyi planlama sürecini ifade etmek için Beck ve arkadaşları (2021) tarafından "iyileşme haritası" terimi kullanılmaktadır.

### *c. Aşama-1: İşlevsel Moda Erişmek ve Harekete Geçirme*

İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R)'nin ilk aşamasında işlevsel moda erişim hedeflenmektedir. Beck ve arkadaşları (2021) tarafından tanımlanan işlevsel mod, bireylerin kendilerinin en iyi modu olarak değerlendirdiği durumlarda ortaya çıkan olumlu duygu, inanç ve eylemlerini yansıtmaktadır. Grant (2019) gerek bir doğum günü partisi gerek bir spor müsabakasında bireylerin eğlenceli, enerjik, bağlı ve sıcak hissettikleri bir ortamın kesinlikle var olduğunu ileri sürmektedir. Bu sebeple işlevsel mod her insanda mutlaka var olan bir parçadır, çünkü her insanın "en iyi an" diye adlandırabileceği zamanları var olmuştur. İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R), herkeste bulunan bu işlevsel modun sıkıntılı zamanlarda uykuda olabileceği enerji verildiğinde bireyin onu geliştirmesine, gerçekleştirmesine ve güçlendirmesine yardımcı olunduğu bir anlayış doğrultusunda ilerlemektedir (Grant, 2019).

Terapinin başlangıç aşaması olarak değerlendirilen bu evrede; bireylerin enerji, motivasyon, bilişsel kaynaklara erişim ile başkalarıyla bağ kurma ve kontrol duygusu deneyimleri yer almaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen uzmanlar/terapistler ortak etkinlikler yoluyla benliğin en işlevsel yönüne ulaşmayı hedeflemektedirler. Ancak sadece uyarlanabilir moda erişmek yeterli olmamakta, "en iyi anların" tanınması ve bunların daha sık gerçekleşmesine yardımcı olmakta kritik noktalardandır. Çünkü gerçekleştirilen bu deneyimler ve etkinlikler ciddi ruh sağlığı sorunları olan insanlarda dahi başkalarıyla ilişki kurmaktan alıkoyan inançları zayıflatmaktadır. Ayrıca işlevsel moda tekrar tekrar temas etmek, kişiye enerji vermekte, daha umutlu ve anlamlı bir gelecek üzerine düşünme ve bu vizyonu başkalarıyla paylaşma isteğinide artırmaktadır (Beck vd., 2021; Grant, 2019).

Bağ kurmak, temel bir insani ihtiyaç ve hayattaki başarılı olmaya yönelik becerimizin özü olarak değerlendirilmektedir. Ciddi bir ruh hastalığı tanısı bulunan insanların yaşamlarında bağlantı genellikle eksiktir. Terapinin ilk aşaması, doğal olarak oldukça kişiselleştirilmiş bir bağ oluşturan ve önemli bir iyileşme boyutunu gerçekleştiren bir süreçtir (Baumeister, 1995; Beck vd., 2021; Grant, 2019).

### *d. Aşama-2: İşlevsel Modu Geliştirmek: Özlemlerin Yapılandırılması*

Bireyler terapi sürecinde bağ kurmak, güven ve enerji kazanmak, motivasyona daha fazla erişim gibi deneyimlerle arzuladığı hayata odaklanarak değişim sürecine girerler. İşlevsel modda geçirilen zamanın artmasıyla "özlemler" sahneye çıkmaya başlayacaktır. Temelde yaşam hedefleri olarak görülen özlemler, birey için anlamlı ve motive edici arzuları temsil etmektedir. İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi (CT-R)'deki asıl kritik noktada özlemleri belirlemek ve bu özlemlerin arkasındaki anlamları ortaya çıkarabilmektir (Beck vd., 2021; Grant, 2019). Özlemler bireyler için önemli anlamlar taşımaktadır; inanç sistemleri ile bağ kurulur ve kendilerini nasıl görmek istedikleri ile başkalarının onları nasıl görmesini umdukları inançlar bu yolla anlam kazanmaktadır (Callard, 2018). Özlemler böylece süreç içerisinde etrafında olumlu deneyimlerinde yaşantılanmasıyla iç motivasyon kaynakları sağlayarak bir nevi karanlıktaki fener görevini görmektedir (Beck vd., 2021). Uzmanlar tarafından tedavi/terapiyi bireyin özlemleri etrafında şekillendirmek işlevsel modu harekete geçireceği gibi umut gibi önemli bir iyileşme bileşenini beslemektedir (Harding, 2019).

Çoğu zaman gözlendiği üzere şiddetli ruh sağlığı problemleriyle boğuşan çoğu kişi gelecekle ilgili hayaller kurmaktan vazgeçmiştir. Özlemler yoluyla eyleme geçme bireylerin farkında olmadıkları ya da kullanmadıkları potansiyelleri harekete geçirerek hayal kurmayla ilgili algılarını değiştirmektedir. Çünkü gerçekten anlamlı bir özlem keşfedildiğinde,

danışanın/hastanın duygulanım, beden dili, konuşmanın seyri ve problem çözme davranışı gibi gözlenen birçok özelliğinde değişim yaşanacaktır (Beck vd., 2021).

### *e. Aşama-3: İşlevsel Modun Gerçekleştirilmesi: Olumlu/Pozitif Eylem*

Bireyin heyecan verici uzun vadeli özlemleri canlandıktan sonra; mevcut ve belirli olumlu eylemlerle ilişkilendirebilir.

Özlemi yeterli adımlara bölerek, birey hedefin ulaşılabilir olduğunu fark eder. Yolu görmek, yol boyunca çabayı ve kararlılığı destekler. Adımları kaydederken ve bir kişinin özlemlerine doğru ilerlerken esnek olunabilir.

Terapist bireylerle birlikte, onları özlemlere ulaşmaya yaklaştıran faaliyetler planlar. Bu faaliyetler, daha fazla okumak, ücretsiz bir derse gitmek veya aileyi ziyaret etmek gibi adımlardan gönüllü olmak, iş bulmak veya daha yaşlı bir yetişkine bakmak gibi daha geniş uğraşlara kadar değişebilir. Her gün birine yardım etmek gibi önemli anlamları yerine getirmenin farklı yollarını da içerebilirler.

Özlemler için olumlu eylem planlaması, programı enerji veren faaliyetlerin ötesine taşır ve daha fazla yaşam doyumu ile uyumlu motive edici faaliyetler ekler.

Olumlu eylemin amacı, birinin gününün her anının dolu olmasını veya her zaman aktif olmasını sağlamak değildir. Özlemler ne kadar heyecan verici olursa olsun ve onlara ulaşmada herkesin isteyebileceği kadar iddialı olsa da, olumlu eylem planlaması en çok zaman içinde yavaş yavaş inşa edilirse ve başarıyı garantilerse etkilidir.

Fazla çizelgelemenin riski, planlanmış görevleri yerine getirmemenin hayal kırıklığı yaratıp sinir bozucu olabilmesi ve yenilgici inançları tetikleyebilmesidir. Bununla birlikte, bireyler adımları başarıyla tamamladıkça, eylemde bir destek kullanabilecek zamanları büyük olasılıkla belirleyeceklerdir.

### *f. Aşama-4: İşlevsel Modu Güçlendirme*

İyileşme Odaklı Bilişsel Terapi, stresin, planlandığı gibi gitmeyen şeylerin, reddedilmelerin, hayal kırıklıklarının vb. neden olduğu deneyimlere göre güçlendirmeyi vurgular. Bilişsel model, zorluklara yol açan olumsuz inançları anlamamıza yardımcı olur, aynı zamanda odağı tekrar uyumlu yaşam tarzlarına kaydırmaya yardımcı olabilecek olumlu inançları da anlamamıza yardımcı olur.

Zor zamanlarda, kilit nokta en değerli olana, kişinin özlemlerine, bağlantılarına ve kişisel anlamlarına odaklanmayı sürdürmektir. Müdahaleler, kişinin meydan okuma odaklıdan işlevsel moda - güçlendirmeyi somutlaştırmaya - bu geçişi geliştirmesine yardımcı olur.

Kişinin kendi eylemleri, onları işlevsel moda taşır. Kontrol, özgürlük ve güce sahip olduklarını fark edebilirler. Ayrıca, kişi aile üyelerine, arkadaşlarına, ev arkadaşlarına veya tanıdıklarına yardım ettikçe kendi yeteneklerinin farkına varabilir, takdir edildiğini hissedebilir ve dünyayı daha iyi bir yer haline getirdiklerini bilir. Bu olumlu inançları inşa ederek, uyumlu mod baskın mod haline gelir ve birey, arzu ettiği hayata doğru yukarı doğru bir sarmal başlatır.

Esneklik, kişinin zorlukların üstesinden gelme becerisine ilişkin olumlu inançlarını güçlendirerek teşvik edilir; zorluklar karşısında güçlendiklerini hissettiklerinde, bireyler hayallerinin peşinden gitme riskini almaya giderek daha fazla istekli hale gelirler.

Tekrarlama

İnsanlar tipik olarak tek bir olumlu deneyime dayalı olarak inançlarını güçlendirmez veya değiştirmez; çoğu insan, bir yol gösterici sorudan sonra tipik olarak farklı bir düşünme biçimini onaylamaz. Çoğu zaman soruları birçok kez tekrarlamanız ve insanların aynı güçlü yanları ve dayanıklılık inançlarını zaman içinde tekrar tekrar fark etmelerine yardımcı olmanız gerekir.

Yenilgici inançlar, yetersizlik hakkındaki inançlar, kendini damgalama vb. gibi insanları saplantıda tutan inançlar, genellikle hatırı sayılır bir süre içinde inşa edilmiş ve güçlenmiştir. Bireylerin kendi iç güçlerini keşfedip geliştirebilmeleri, tekrarlanan deneyimler ve tekrarlanan rehberlik yoluyla olacaktır.

## KAYNAKLAR

Andresen, R., Oades, L., & Caputi, P. (2003). The experience of recovery from schizophrenia: towards an empirically validated stage model. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 37(5), 586-594.

Beck, A. T., Grant, P., Inverso, E., Brinen, A. P., & Perivoliotis, D. (2021). Recovery-oriented cognitive therapy for serious mental health conditions. Guilford Publications.

Dixon, L. B., Holoshitz, Y., & Nossel, I. (2016). Treatment engagement of individuals experiencing mental illness: review and update. World Psychiatry, 15(1), 13-20.

Grant, P. M., & Beck, A. T. (2009). Defeatist beliefs as a mediator of cognitive impairment, negative symptoms, and functioning in schizophrenia. Schizophrenia bulletin, 35(4), 798-806.

Grant, P. M., Bredemeier, K., & Beck, A. T. (2017). Six-month follow-up of recovery-oriented cognitive therapy for low-functioning individuals with schizophrenia. Psychiatric Services, 68(10), 997-1002.

Grant, P. M., Reisweber, J., Luther, L., Brinen, A. P., & Beck, A. T. (2014). Successfully breaking a 20-year cycle of hospitalizations with recovery-oriented cognitive therapy for schizophrenia. Psychological Services, 11(2), 125.

Jackson-Blott, K., Hare, D., Davies, B., & Morgan, S. (2019). Recovery-oriented training programmes for mental health professionals: A narrative literature review. Mental Health & Prevention, 13, 113-127.

Liberman, R. P., & Kopelowicz, A. (2002). Recovery from schizophrenia: a challenge for the 21st century. International Review of Psychiatry, 14(4), 245-255.

Lorien, L., Blunden, S., & Madsen, W. (2020). Implementation of recovery-oriented practice in hospital-based mental health services: A systematic review. International Journal of Mental Health Nursing, 29(6), 1035-1048.

Vidal, S., & Huguelet, P. (2019). Thérapie cognitive basée sur le concept de rétablissement pour la schizophrénie: Un cas clinique. Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 29(2), 57-66.

# KENDİNİ SEVME VE ÖZ YETERLİLİK İLE ÖFKEYE İLİŞKİN DERİN DÜŞÜNME ARASINDAKİ İLİŞKİ

**Erva AYCAN**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

aycan.erva1207@gmail.com

**Mustafa Yüksel ERDOĞDU**

Doçent Doktor, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

yuksel.erdogdu@izu.edu.tr

## Özet

Bu araştırmanın amacı; kendini sevme ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu sebeple araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 259 yetişkin üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların 204'ü kadın, 55'i erkek bireylerden oluşmaktadır. Araştırmada Kendini Sevme ve Öz Yeterlilik (İki Boyutlu Benlik Saygısı), Öfkeye İlişkin Derin düşünme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre kendini sevme ve öz-yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur. Araştırmada Kendini Sevme ve Öz Yeterlilik Ölçeği ve Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği ile öğrencilerin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla da bir anket hazırlanmıştır. Araştırmada iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı için ilişkisiz t testi, ikiden fazla bağımsız değişkenle, Kendini Sevme ve Öz Yeterlilik ile Öfkeye İlişkin Derin Düşünme ölçek puanları arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin kendini sevme ve öz yeterlilik düzeyleri kız öğrencilere göre yüksektir. Bireylerin kendilerini sevme ve öz-yeterlilikleri üzerinde önemli etkisi olan öfkeye ilişkin derin düşünme ile ilişkili değişkenlerin ortaya konulması önemli görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kendini Sevme, Öz Yeterlilik, Öfke, Benlik Saygısı

## GİRİŞ

Benlik saygısı psikoloji literatüründe çokça karşılaşılan bir kavramdır. Benlik saygısı bireyin yaşamında büyük bir öneme sahiptir. Kişinin kendisiyle ve çevresiyle olan iletişimi, hayata bakış açısı, beklentileri sahip olduğu benlik saygısına göre değişiklik gösterebilir. Rogers'a (1980) göre benlik saygısı çocukluktan başlayarak çevremizle etkileşimler sonucu oluşmaktadır. Benlik saygısı için farklı tanımlarda bulunulmuş, değişik şekillerle ölçülmeye ve boyutlandırmaya çalışılmıştır. Rosenberg'e (1965) göre benlik saygısı kişinin kendisine ilişkin olumlu ya da olumsuz tavırları olarak ifade edilirken, Leory'e (1996) göre kendine güvenme ve kendini kabul etmenin toplamı olarak kabul edilir. Coopersmith (1967) ise kişinin kendini yeterli ve değerli görmesi olarak tanımlamıştır. Benlik saygısı, bireyin kendisini geliştirmesiyle birlikte değişmektedir. Bu tek taraflı bir değişim değildir. Benlik saygısı çevreden etkilenir ve çevreyi etkiler (Arıcak, 2005).

Rosenberg, benlik saygısı üzerine on maddelik, tek boyutlu bir ölçek geliştirmiştir (Rosenberg, 1965). Bu ölçek bir süre sonra zayıf kalmıştır. Tafarodi ve Swann bu ölçeğin yetersiz olması sebebiyle iki boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir. Benlik saygısının kendini sevme ile öz yeterlilik şeklinde iki boyutlu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Tafarodi ve Swann, 2001). Kendini sevme boyutu, bireyin kendisini iyi veya kötü görmesi, subjektif olarak değerlendirmesidir(Taner, 2019). Bireyin kendisini değerli görmesi ve kendini kabul etmesi olarak tanımlanabilir. Olgun kendini sevme duyusu, kişinin kendisine atfetdiği sosyal değere dayanır(Sinop, 2020). Kişinin kendini sevme seviyesinin yüksek olması, sosyal ortamlarda

olumlu etkide bulunmasını, kendinin farkında olmasını, kendini onaylamasını sağlamaktadır. Bu seviyenin düşük olması ise kendini yetersiz, değersiz ve küçük görmesine sebep olabilir(Doğan ve Eryılmaz, 2013). İkinci boyut olan öz yeterlilik, Doğan'a (2013) göre bireyin kendisini yeterli, etkili ve kontrol sahibi olarak görmesidir. Bireyin amaçlarına ulaşması, istenilen sonuçlarla karşılaşması konusunda kendisine yönelik olumlu ve olumsuz yaklaşımlarıdır. Öz yeterlilik seviyesinin yüksek olması birey üzerinde pozitif etkiler yaratır(Tafarodi, 1995). Bu bilgilerden yola çıkarak kendini sevme kavramı kim olduğumuz üzerinde, öz yeterlilik kavramı ise ne yapabileceğimiz üzerinde etkilidir(Abakay, 2020). Bu iki kavram birbirlerinden farklıdır ancak bağımsız değildir. Öz değerlilik toplumsal değerlerin dolaylı yoldan kaynağıdır. Kendini sevme de bireysel başarılarda etkili olan bir boyuttur. Özetle, kişinin kendini değerlendirmesine yarayan bu iki kavram bir araya gelerek benlik saygımızı meydana getirir (Tafarodi, 1998; Tafarodi, Tam ve Milne, 2001). Bahsedilen tanımlara istinaden benlik saygısı, bireyin kendine özgü, olumlu ve olumsuz değerlendirmeleridir.

Bugüne kadar yapılan çalışmalarda benlik saygısının birçok değişkenle arasındaki ilişki araştırılmıştır. Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasında (Doğan ve Eryılmaz, 2013) yine benlik saygı ve sosyal zekâ arasında (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2013) pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlenmektedir. Fiziksel özellikler ve benlik saygısı arasında ilişki olduğunu söyleyen araştırma bulguları da mevcuttur. Beden imajı ve benlik saygısı arasında (Oktan ve Şahin, 2010) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benlik saygısı ile ilişkili olabilecek daha birçok değişken bulunmaktadır. Bunlardan biri de öfkedir.

Öfke, en temel duygularımızdan biridir. Marx'a (1976) göre bu duygu her insanda doğuştan meydana gelmektedir ancak normal durumlarda kendini göstermemektedir. Öfkenin ortaya çıkması, varlığını göstermesi için bir takım etkenler olması gerekmektedir. Kısaç (1997) öfkeyi, kişiliğe yapılan bir saldırı sonucu ortaya çıkan duygu, Gültekin (2008) ise, kişinin kendini koruma ve arzularına ulaşmak için kullandığı, kendisini tehlikede hissettiği zamanlarda meydana gelen tepki olarak tanımlamıştır. Öfke bireyin düşüncelerine, isteklerine, ihtiyaçlarına mani koyulduğunda, ortaya çıkan bir duygudur(Kısaç, 1999). İnsanlar anlaşılmak isterler. Anlaşılmadıkları zaman engellenme yaşarlar ve öfke duygusu meydana gelir. Schuerger(1976), şiddet ve nefretle alakalı olan öfke duygusunun normal ve herkeste olan bir duygu olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda öfkenin bireyin isteklerinin ve davranışlarının engellenmesi karşısında meydana gelen bir duygu olduğu savunulabilir.

Son dönemlerde yapılmış olan çalışmalar, herhangi bir olay sonlandığında gerçekleşen derin düşünme üzerine odaklanmaktadır(Satıcı, 2014). Bu odaklanma bilhassa öfke olayından sonra devam eden ve tekrarlayan zihinsel süreçler sırasında meydana gelen istenmeden yapılan düşüncelerdir (Toptaş ve Eker, 2018). Adaletsizliğin karşısında veya bir hatanın karşısında nefreti uyandırma ve memnuniyetsizliğin kuvvetli duygusu olarak açıklanan öfke ile derin düşünme, öfkeye ilişkin derin düşünme olarak tek bir kavram şeklinde anılmaya başlanmıştır(Satıcı, 2014). Bu sebeple öfkeye ilişkin derin düşünme, öfke üzerine bir düşünme tarzı olup kişinin geçmişinde yaşamış olduğu olayları anımsamasına ve öfkesini tekrardan düşünmesine sebep olmaktadır(Sukhodolsky, 2001). Böylelikle birey intikam düşüncesine sahip olmakta, aynı duyguları, yaşantıları tekrar tekrar düşünerek ruhsal durumunu olumsuz etkilemekte ve bu düşünce zorbalık ve saldırganlığı da içinde bulundurduğu için bireyin çevresiyle ilişkilerini olumsuz etkilemektedir(Staub, 2005). Günümüze kadar yapılan araştırmalarda öfke duygusunun birçok değişkenle ilişkisi incelenmiştir. Örneğin üniversite öğrencilerinde aile içi şiddete maruz kalma ile öfke duygusu arasında (Toptaş ve Eker, 2018) yine ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasında(Kesen ve Deniz, 2007) pozitif düzeyde

anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ergenlerin öfke yaşantıları, benlik algıları ve akademik başarı ilişkileri arasında(Güleç, 2002) anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada bireylerin kendini sevme ve öz yeterlilik düzeyinin öfkeye ilişkin derin düşünme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin kendini sevme ve öz yeterlilik düzeyleri ortaya koyularak bu düzeyin öfke düzeyleri ile bir ilişkisi olup olmadığı bulunacaktır. Bu bulgulara göre bireylere farkındalık sağlamak, kendilerini sevme ve öz yeterlilik düzeylerini arttırmaları için motivasyon sağlamak istenmektedir. Bu bağlamda anlatılanlara göre bu araştırmanın konusu kendini sevme ve öz yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda ortaya koyulan bulguların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında (1)bireylerin kendini sevme ve öz yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme arasında ilişki olup olmadığı, (2) cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ailenin gelir durumu, sigara-alkol kullanımının olup olmadığı, kendini yeterli hissetmediği alanın kendini sevme ve öz yeterliliği ile öfkeye ilişkin derin düşünme üzerinde ne düzeyde ilişkisi olduğu araştırılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı kendini sevme ve öz yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

### Katılımcılar

Araştırmaya 259 yetişkin katılım sağlamıştır. Katılımcıların 204'ü (%79) kadın, 55'i (21) erkek yetişkinlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 26'sı (%10) 18-23 yaş, 90'ı (%35) 24-26 yaş, 143'ü (%55) 27 ve üzeri yaş grubundadır. Yetişkinlerin eğitim durumları 38 kişi (%15) ilkokul-ortaokul-lise, 181'ü (%70) üniversite, 40 kişi (%15) ise lisansüstüdür. Katılımcıların gelir durumları 0-4000 aralığı 63 (%24) kişi, 4001-7000 aralığı 109 (%42) kişi, 7001-10.000 aralığı 49 (%19) kişi, 10.000 ve üzeri aralığı ise 38 (%15) kişiden oluşmaktadır. Katılımcılardan 72 (%28) birey sigara ve alkol kullanımına sahiptir. 187 (%72) birey ise kullanmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 67'si (%26) kendisini akademik başarı, 42'i (%16) sosyal ilişki, 64'ü (%25) romantik ilişki, 86'sı (%33) ekonomik durum alanlarında kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ailenin gelir durumu, sigara-alkol gibi alışkanlıkların olup olmadığı, bireylerin kendilerini yeterli hissetmediği alanların neler olduğu, çalışma için gerekli olan bilgiler hakkında veri elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda katılımcıların kimliğini ortaya çıkartacak sorulara yer verilmemiştir.

*Kendini Sevme ve Öz-Yeterlik Ölçeği (İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği ):*Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik Ölçeği, Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilmiş öz-bildirim tarzı, 16 maddelik bir ölçektir. Ölçek benlik saygısını "kendini sevme" ve "öz-yeterlik" olarak adlandırılan iki boyutta ölçmektedir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert (1) Hiç Uygun Değil, (2) Uygun Değil, (3) Biraz Uygun, (4) Uygun, (5) Tamamen Uygun, şeklinde

cevaplama sistemine göre hazırlanmıştır. Ölçeğin 1,3,5,6,7,9,11 ve 15. maddeleri kendini sevme alt boyutu ile ilgili iken; 2,4,8,10,12,13,14 ve 16. maddeler öz-yeterlik boyutuyla ilgilidir. Bu iki alt boyutun ayrı puanları bulunabileceği gibi, puanların toplanmasıyla genel bir benlik saygısı puanı da bulunabilmektedir.1,6,7,8,10,13,15 ve 16. maddeler ters kodlanmıştır. Tafarodi ve Swann (2001), ölçeğin iç tutarlığını "öz-yeterlik" alt boyutu için kadınlarda .83, erkeklerde .82 olarak, "kendini sevme" alt boyutu için ise kadın ve erkeklerde .90 olarak rapor etmişlerdir. Test tekrar test güvenirlik katsayısını ise "öz-yeterlik" alt boyutu için .78, "kendini sevme" alt boyutu için ise .75 olarak rapor etmişlerdir. Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik Ölçeği' nin Türkçe uyarlaması Doğan (2011) tarafından yapılmıştır. Buna göre "kendini sevme" ve "özyeterlik" alt boyutları için iç tutarlık katsayısı sırasıyla .83 ve .74 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve uyum iyiliği indeksleri AGFI= 0.91, GFI= 0.94, CFI= 0.97, NFI= 0.95 ve RMSEA= 0.49 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada kendini sevme ve öz-yeterlilik ölçeği cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Kendini sevme ve öz-yeterlik alt boyutlarına ilişkin cronbach alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla .89 ve .71 olarak bulunmuştur.

*Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği:* Orijinal ismi Anger Rumination Scale'dir. Sukhodolsky, Golub ve Cromwell (2001) geliştirmiştir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Satıcı ve Akın (2011) yapmıştır. Ölçek, öfke sonrası düşünce (6 madde), intikam düşünceleri (4 madde), öfke hatıraları (5 madde) ve nedenleri anlama (4 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 19 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek, 4'lü likert (1) Hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sık sık, (4) Her zaman, şeklinde cevaplama sistemine göre hazırlanmıştır**.** Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasında yer alan alt ölçeklerin cronbach α katsayıları.72-.86 arasında değişmektedir. Bu çalışmada öfkeye ilişkin derin düşünme ölçeğinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91 bulunmuştur.

**İşlem ve Veri Analizi**

Bu çalışmalar, bireylere Google Form aracılığı ile ulaştırılmıştır. Veriler tamamen gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Katılımcılara araştırma ve ölçeklerle ilgili bilgi verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik Ölçeği, Öfkeye İlişkin Derin Düşünme ölçeği arka arkaya Google Form üzerinden sunulmuştur. Çalışmaya 263 kişi katılım sağlamasına rağmen 4 öğrencinin ölçek maddelerine gelişigüzel yanıt verdikleri tespit edilmiş ve puanlamaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı'ndan (SPSS) 25.0 yararlanılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce ölçme araçlarından elde edilen puanların normallik testlerine bakılmış ve dolayısıyla basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. +2 ve -2 arasında basıklık-çarpıklık değerleri görülen verilerin normal dağılımda olduğu kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Elde edilen puanlar normallik göstermektedir. Bu nedenle araştırmada iki değişken grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı için ilişkisiz t-testi, ikiden fazla grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında sırayla ölçeklerin betimsel istatistiklerine ve korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik Ölçeği ile Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 6: Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik ile Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeklerinin Betimsel İstatistikleri**

| Ölçekler | Madde Sayısı | Ortalama | Standart Sapma | Min. | Max. |
|---|---|---|---|---|---|
| Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik Ölçeği | 16 | 55,36 | 9,97 | 28,00 | 77,00 |
| Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği | 19 | 43,86 | 9,44 | 22,00 | 70,00 |
| Kendini Sevme Alt Ölçeği | 8 | 28,50 | 6,38 | 12,00 | 40,00 |
| Öz-Yeterlilik Alt Ölçeği | 8 | 26,85 | 4,40 | 13,00 | 37,00 |

Tablo 1' de görüldüğü gibi Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik Ölçeği puanlarının ortalaması 55,36, standart sapması 9,97 olarak ölçülmüştür. Ölçekten elde edilen en yüksek puan 77,00 ve en düşük puan 28,00 olarak belirlenmiştir. Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği puanlarının ortalaması 43,86, standart sapması ise 9,44 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan en yüksek puan 70,00, en düşük puan ise 22,00'dır.

Araştırmada kullanılan kendini sevme ve öz-yeterlilik, öfkeye ilişkin derin düşünme, kendini sevme, öz-yeterlilik ölçeklerinin cinsiyete göre t testi sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 7: Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik, Öfkeye İlişkin Derin Düşünme, Kendini Sevme, Öz-Yeterlilik Ölçeklerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları**

| Ölçekler | Cinsiyet | N | $\bar{x} \pm S$ | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik | Kadın | 204 | 54,65±9.93 | 257 | 2.27 | .027 |
| | Erkek | 55 | 58,00±9.75 | | | |
| Öfkeye İlişkin Derin Düşünme | Kadın | 204 | 43,66±9.16 | 257 | .644 | .052 |
| | Erkek | 55 | 44,58±10.48 | | | |
| Kendini Sevme | Kadın | 204 | 27,97±6.42 | 257 | 2.62 | .009 |
| | Erkek | 55 | 30,49±5.85 | | | |
| Öz-Yeterlilik | Kadın | 204 | 26,68±4.36 | 257 | 1.23 | .216 |
| | Erkek | 55 | 27,50±4.50 | | | |

Tablo 2'de görüldüğü gibi bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [$t(257)=2.27$), $p<.05$]. Erkeklerin kendini sevme ve öz-yeterlilik düzeyleri ($\bar{x}=58,00$) kadınlara göre ($\bar{x}=54,65$) daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle erkeklerin kadınlara göre kendini sevme ve öz-yeterlilik düzeyleri daha yüksektir.

Bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [$t(257)=.644$), $p>.05$].

Bireylerin kendini sevme ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [$t(257)=2.62$), $p<.05$]. Erkeklerin kendini sevme düzeyleri ($\bar{x}=30,49$) kadınlara göre ($\bar{x}=27,97$) daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle erkeklerin kadınlara göre kendini sevme düzeyleri daha yüksektir.

Bireylerin öz-yeterlilik ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [t(257)=1.23), p>.05].

Araştırmada kullanılan kendini sevme ve öz-yeterlilik, öfkeye ilişkin derin düşünme, kendini sevme, öz-yeterlilik ölçeklerinin sigara-alkol kullanımına göre t testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 8: Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik, Öfkeye İlişkin Derin Düşünme, Kendini Sevme, Öz-Yeterlilik Ölçeklerinin Sigara-Alkol Kullanımına Göre T Testi Sonuçları**

| Ölçekler | Sigara Alkol Kullanımı | N | $\bar{X}$±S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik | Evet | 72 | 54,59±11.72 | 257 | .766 | .444 |
| | Hayır | 187 | 55,65±9.22 | | | |
| Öfkeye İlişkin Derin Düşünme | Evet | 72 | 46,59±9.31 | 257 | 2.94 | .004 |
| | Hayır | 187 | 42,79±9.30 | | | |
| Kendini Sevme | Evet | 72 | 27,90±7.54 | 257 | .943 | .347 |
| | Hayır | 187 | 28,73±5.88 | | | |
| Öz-Yeterlilik | Evet | 72 | 26,69±4.87 | 257 | .369 | .713 |
| | Hayır | 187 | 26,91±4.21 | | | |

Tablo 3'te görüldüğü gibi bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik ölçek puanları sigara-alkol kullanımına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [t(257)=.766), p>.05].

Bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları sigara-alkol kullanımına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [t(257)=2.94), p<.05]. Sigara-alkol kullanan bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme düzeyleri ($\bar{x}$=46,59), sigara-alkol kullanmayan bireylere göre ($\bar{x}$=42,79) daha yüksektir.

Bireylerin kendini sevme ölçek puanları sigara-alkol kullanımına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [t(257)=.943), p>.05].

Bireylerin öz-yeterlilik ölçek puanları sigara-alkol kullanımına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [t(257)=.369), p>.05].

Araştırmada kullanılan kendini sevme ve öz-yeterlilik, öfkeye ilişkin derin düşünme, kendini sevme, öz-yeterlilik ölçeklerinin korelasyon değerlerine Tablo-4'te yer verilmiştir.

**Tablo 9: Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik, Öfkeye İlişkin Derin Düşünme, Kendini Sevme, Öz-Yeterlilik Ölçeklerinin Korelasyon Değerleri**

| Ölçekler | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1.Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik | - | | | |
| 2.Öfkeye İlişkin Derin Düşünme | -,313** | - | | |
| 3.Kendini Sevme | ,949** | -,302** | - | |
| 4.Öz-Yeterlilik | ,889** | -,270** | ,699** | - |

N=259, **p<.01

Tablo 4'te görüldüğü gibi kendini sevme ve öz-yeterlilik ölçek puanları ile öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları (r =-.313, p<.01) arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik düzeyleri arttıkça öfkeye ilişkin derin düşünme düzeyleri azalmaktadır. Bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik ölçek puanları ile kendini sevme ölçek puanları (r =.949, p<.01) ve öz-yeterlilik ölçek puanları (r =.889, p<.01) arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan öfkeye ilişkin derin düşünme ölçeği puanının yaşa, eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine, kendini yeterli hissetmediği alana göre tek yönlü anova sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 10: Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği Puanının Yaş, Eğitim Durumu, Ailenin Gelir Düzeyi, Kendini Yeterli Hissetmediği Alana Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

| Değişkenler | | N | X±S | V.K | K. T | sd | K.O. | f | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yaş | 18-23 | 26 | 47,34±9,79 | G. A | 584,93 | 2 | 292,47 | 3,34 | .037 |
| | 24-26 | 90 | 44,72±9,07 | G. İ | 22419,49 | 256 | 87,58 | | |
| | 27 ve üzeri | 143 | 42,67±9,45 | Top. | 23004,43 | 258 | | | |
| Eğitim Durumu | İlk.-Orta.-Lise | 38 | 45,81±10,22 | G. A | 307,05 | 2 | 153,53 | 1,73 | .179 |
| | Üniversite | 181 | 43,88±9,22 | G. İ | 22697,37 | 256 | 88,66 | | |
| | Lisansüstü | 40 | 41,85±9,50 | Top. | 23004,43 | 258 | | | |
| Ailenin Gelir Düzeyi | 0-4000 | 63 | 47,41±9,22 | G.A | 1107,89 | 3 | 369,296 | 4,3 | .006 |
| | 4001-7000 | 109 | 43,17±9,89 | G.İ | 21896,54 | 255 | 85,869 | | |
| | 7001-10.000 | 49 | 42,14±8,99 | Top. | 23004,43 | 258 | | | |
| | 10.000 ve üzeri | 38 | 42,10±7,63 | | | | | | |
| Kendini Yeterli Hissetmediği Alan | Akademik Başarı | 67 | 42,59±8,25 | G.A | 262,87 | 3 | 87,62 | ,983 | .402 |
| | Sosyal İlişkiler | 42 | 45,78±10,53 | G.İ | 22741,56 | 255 | 89,18 | | |
| | Romantik İlişkiler | 64 | 43,82±9,94 | Top. | 23004,42 | 258 | | | |
| | Ekonomik Durum | 86 | 43,90±9,36 | | | | | | |

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları bireylerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [f(2-256)=3.34, p<.05]. Başka bir ifade ile bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları yaş düzeylerine göre değişmektedir. Öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları 18-23 Yaş düzeyinde ($\bar{x}$=47,34), 24-26 Yaş ($\bar{x}$=44,72) ve 27 ve üzeri yaş düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları bireylerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [f(2-256)=1.73, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre, öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları bireylerin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [f(3-255)=4.3, p<.05]. Başka bir ifade ile bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları ailenin gelir durumuna göre değişmektedir. Öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları 0-4000 aile gelir düzeyine sahip kişilerde ($\bar{x}$=47,41), 4001-7000 (43,17), 7001-10.00 (42,14), 10.000 ve üzeri ailenin gelir düzeylerine göre yüksek bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları bireylerin kendilerini yeterli hissetmedikleri alanlara göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [f(3-255)=.983, p>.05].

Araştırmada kullanılan kendini sevme alt ölçeği ve öz-yeterlilik alt ölçeği puanlarının yaşa, eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine, kendini yeterli hissetmediği alana göre tek yönlü anova sonuçlarına Tablo 6'te yer verilmiştir.

**Tablo 11: Kendini Sevme Alt Ölçeği ve Öz-Yeterlilik Alt Ölçeği Puanlarının Yaş, Eğitim Durumu, Ailenin Gelir Düzeyi, Kendini Yeterli Hissetmediği Alana Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

| Değişkenler | | | N | X±S | V.K | K. T | sd | K.O. | f | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yaş | 18-23 | Kendini Sevme | 26 | 27,03±6,17 | G.A | 67,30 | 2 | 33,650 | .824 | .440 |
| | 24-26 | | 90 | 28,85±6,91 | G.İ | 10451,44 | 256 | 40,826 | | |
| | 27 ve üzeri | | 143 | 28,55±6,07 | Top. | 10518,741 | 258 | | | |
| | 18-23 | Öz-Yeterlilik | 26 | 25,38±4,01 | G.A | 111,49 | 2 | 55,746 | 2,921 | .056 |
| | 24-26 | | 90 | 26,44±4,84 | G.İ | 4886,22 | 256 | 19,087 | | |
| | 27 ve üzeri | | 143 | 27,38±4,10 | Top. | 4997,71 | 258 | | | |
| Eğitim Durumu | İlk.-Orta.-Lise | Kendini Sevme | 38 | 27,89±6,28 | G.A | 30,82 | 2 | 15,412 | .376 | .687 |
| | Üniversite | | 181 | 28,49±6,35 | G.İ | 10487,91 | 256 | 40,968 | | |
| | Lisansüstü | | 40 | 29,15±6,70 | Top. | 10518,74 | 258 | | | |
| | İlk.-Orta.-Lise | Öz-Yeterlilik | 38 | 26,21±4,85 | G.A | 21,83 | 2 | 10,919 | .562 | .571 |
| | Üniversite | | 181 | 26,91±4,32 | G.İ | 4975,87 | 256 | 19,437 | | |
| | Lisansüstü | | 40 | 27,22±4,33 | Top. | 4997,71 | 258 | | | |
| Ailenin Gelir Düzeyi | 0-4000 | Kendini Sevme | 63 | 27,71±6,62 | G.A | 160,76 | 3 | 53,588 | 1,319 | .269 |
| | 4001-7000 | | 109 | 28,11±6,87 | G.İ | 10357,98 | 255 | 40,620 | | |
| | 7001-10.000 | | 49 | 29,36±5,36 | Top. | 10518,74 | 258 | | | |
| | 10.000 ve üzeri | | 38 | 29,84±5,55 | | | | | | |
| | 0-4000 | Öz-Yeterlilik | 63 | 26,31±4,79 | G.A | 103,72 | 3 | 34,575 | 1,801 | .147 |
| | 4001-7000 | | 109 | 26,47±4,50 | G.İ | 4893,99 | 255 | 19,192 | | |
| | 7001-10.000 | | 49 | 27,91±3,85 | Top. | 4997,71 | 258 | | | |
| | 10.000 ve üzeri | | 38 | 27,47±3,92 | | | | | | |
| Kendini Yeterli Hissetmediği Alan | Akademik Başarı | Kendini Sevme | 67 | 26,88±6,17 | G.A | 599,33 | 3 | 199,776 | 5,136 | .002 |
| | Sosyal İlişkiler | | 42 | 26,52±6,90 | G.İ | 9919,41 | 255 | 38,900 | | |
| | Romantik İlişkiler | | 64 | 29,46±6,09 | Top. | 10518,741 | 258 | | | |
| | Ekonomik Durum | | 86 | 30,02±6,04 | | | | | | |
| | Akademik Başarı | Öz-Yeterlilik | 67 | 25,64±4,50 | G.A | 197,38 | 3 | 65,793 | 3,495 | .016 |
| | Sosyal İlişkiler | | 42 | 26,66±4,70 | G.İ | 4800,33 | 255 | 18,825 | | |
| | Romantik İlişkiler | | 64 | 28,07±3,83 | Top. | 4997,71 | 258 | | | |
| | Ekonomik Durum | | 86 | 26,98±4,37 | | | | | | |

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre kendini sevme ölçek puanları bireylerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [f(2-256)=.824, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre kendini sevme ölçek puanları bireylerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [f(2-256)=2,921, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre kendini sevme ölçek puanları bireylerin ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [f(3-255)=1,319, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre kendini sevme ölçek puanları bireylerin kendini yeterli hissetmediği alana göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [f(3-255)=5,136, p<.05]. Diğer bir ifade ile kendini sevme ölçek puanları bireylerin kendini yeterli hissetmediği alana göre değişmektedir. Kendini sevme ölçek puanları ekonomik durum alanında ($\bar{x}$=30,02); romantik ilişkiler alanına ($\bar{x}$=29,46), akademik başarı alanına ($\bar{x}$=26,88), sosyal ilişkiler alanına ($\bar{x}$=26,52) göre yüksek bulunmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre öz-yeterlilik ölçek puanları bireylerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [f(2-256)= 2,921, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre öz-yeterlilik ölçek puanları bireylerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [f(2-256)= .562, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre öz-yeterlilik ölçek puanları bireylerin ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. [f(3-255)= 1,801, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre öz-yeterlilik ölçek puanları bireylerin kendilerini yeterli hissetmedikleri alana göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [f(3-255)= 3,495, p<.05]. Başka bir ifadeyle öz-yeterlilik ölçek puanları bireylerin kendilerini yeterli hissetmedikleri alanlara göre değişmektedir. Öz-yeterlilik ölçek puanları romantik ilişkiler alanında ($\bar{x}$=28,07); ekonomik durum alanına ($\bar{x}$=26,98), sosyal ilişkiler alanına ($\bar{x}$=26,66) ve akademik başarı alanına ($\bar{x}$=25,64) göre yüksek bulunmuştur.

## SONUÇ

Araştırmanın amacı, Kendini Sevme ve Öz-Yeterlilik ile Öfkeye İlişkin Derin Düşünme arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktı. Ayrıca bu değişkenlerde bazı demografik bilgilerin (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ailenin gelir durumu, sigara-alkol kullanımı, kendini yeterli hissetmediği alanlar) rolünü ortaya koymak hedeflenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kendini sevme ve öz-yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik düzeyleri arttıkça öfkeye ilişkin derin düşünme düzeyleri azalmaktadır. Bireylerin kendilerini iyi veya kötü görmeleri, kendilerini yeterli ya da yetersiz hissetmeleri, kendilerini kabul etmeleri ya da reddetmeleri sonucunda duygularının ve düşüncelerinin bundan etkilendiği düşünülebilir. Yapılan literatür araştırmalarında kendini sevme ve öz-yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme ile ilgili farklı değişkenlerle birlikte ayrı ayrı çalışmalar yapıldığı görülmüştür ancak bu iki kavramın birlikte ele alınıp çalışıldığı bir araştırma görülmemiştir. Kendini sevme ve öz-yeterlilik benlik saygısı kavramının iki alt boyutudur(Doğan, 2013). Yapılan araştırma bulgularında da benlik saygısı ve öfke arasındaki ilişkiye bakıldığında negatif yönde bir ilişki bulunduğu gözlemlenmektedir(Korkut, 2012; Bahadır ve Certel, 2012).

Bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik ölçek puanları ile kendini sevme ölçek puanları ve öz-yeterlilik ölçek puanları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır. Bireylerin kendilerini sevme düzeyleri yükseldikçe öz-yeterlilik düzeylerinin de yükseldiği ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle bireylerin öz-yeterlilik düzeyleri arttıkça kendilerini sevme düzeyleri de yükselmektedir. Bireyler kendilerini yetkin gördükçe kendilerine yönelik tutumları olumlu yönde değişim göstermektedir. Yapılan araştırmada görüldüğü gibi bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Erkeklerin kendini sevme ve öz-yeterlilik düzeyleri kadınlara göre daha yüksektir. Bunun sebebi toplumsal faktörler olabilir. Tözün'e (2012) göre bu fark toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili, Ersoy'a (2009) göre ise kadınlar ve erkeklerin farklı bilişsel yapıya sahip olmaları ve bunun temelin de yine toplumsal yapının var olmasıdır. Öz-yeterliliğin kendini sevme davranışını pozitif yönde etkilediği bulgusundan yola çıkarsak erkeklere yetkin oldukları alanlarda kendilerini gösterebilmeleri için daha fazla olanaklar tanınması bunun sebeplerinden biri olabilir. Literatürde yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi kendini sevme ve öz-yeterlilik düzeyleri erkeklerde kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur (Ersoy, 2009; Taner, 2019; Tözün,2012; Şahin, 2006). Arıcak (2005), araştırmasında kadınların, erkeklere göre daha yüksek düzeyde benlik saygısı olduğunu ifade etmiş, bunun kaynağını kadının değişen statüsü olarak göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Aynı düzeyde öfkeye ilişkin derin düşünceye sahip olabilirler bu sebeple anlamlı bir farklılık çıkmamış olabilir. Literatüre bakıldığı zaman erkekler kadınlara göre daha fazla düzeyde öfkeye ilişkin düşünceye sahiptir (Toptaş, 2018).

Yapılan analiz sonuçlarında görüldüğü gibi bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik ölçek puanları sigara-alkol kullanımına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları sigara-alkol kullanımına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sigara-alkol kullanan bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme düzeyleri kullanmayan bireylere göre daha yüksektir. Bunun sebebi olarak bireylerin sigarayı ve alkolü rahatlama aracı olarak görmeleri olabilir. Literatürde yapılan araştırmalarda öfke ile sigara-alkol kullanımı arasında anlamlı bir farklılık vardır(Durmuş, Pirinçci, 2009; Elkin ve Karadağlı, 2016; Avcı ve Selçuk, 2017; Kılıç, 2019). Durmuş ve Pirinçci' ye (2009) göre sigara kullanım sebebi olarak bireylerin bir kısmı öfke ve kaygıyı sebep göstermişlerdir.

Araştırmada yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları bireylerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Başka bir ifade ile bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları yaş düzeylerine göre değişmektedir. Öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları 18-23 Yaş düzeyinde ($\bar{x}$=47,34), 24-26 Yaş ($\bar{x}$=44,72) ve 27 ve üzeri yaş düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi olarak kendilerine uygun olan üniversite bölümünü seçebilmeleri, gelecekteki icra edecekleri meslek seçiminde bulunmaları, sınav hazırlıkları vb. olabilir. Yaşamlarındaki belirsizliklerin öfkeye ilişkin derin düşünmeye sebep olduğu varsayılabilir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında öfke ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (İlhan ve Vatansever, 2020; Toptaş, 2018). Bu çalışmalar arasındaki farklılık yapılan grubun özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları bireylerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları ile ailenin gelir düzeyi ilişkisine bakılacak olursa ikisi arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Başka bir ifade ile bireylerin öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları ailenin

gelir durumuna göre değişmektedir. Gelir düzeyi arttıkça öfke düzeyi azalmakta, gelir düzeyi azaldıkça öfke düzeyi artmaktadır. Aralarında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bunun sebebi insanların gelir düzeyine göre yaşam standartlarına sahip olması olabilir. Bireylerin ihtiyaçlarını giderebilmek için bir gelir düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. İhtiyaçlarını karşılayamadıklarında kendilerini engellenmiş hissedebilir ve engellenmek insanlarda öfke duygusu uyandırabilir. Literatüre bakıldığında yapılan araştırmalarda, Öfke ve ailenin gelir durumu arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Elkin ve Karadağlı, 2016; Gönültaş ve Atıcı, 2014; Yöndem ve Bıçak, 2008). Temel ve Nas'ın (2018) araştırmasına göre ise gelir düzeyi ve öfke arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Gelir düzeyi arttıkça öfke düzeyinin arttığı savunulmuştur. Bunun sebebini refah düzeyinin artması olarak açıklamışlardır. Kendini sevme ve öz-yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak negatif yönde anlamlı fark bulunmasının sebebi araştırma yapılan grubun özelliklerinden kaynaklı olabilir. Analiz sonuçlarına göre, öfkeye ilişkin derin düşünme ölçek puanları bireylerin kendilerini yeterli hissetmedikleri alanlara göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bunun sebebi yeterli hissetmedikleri alana göre yeterince farklılaşmamış olmaları varsayılabilir.

Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında kendini sevme ölçek puanları bireylerin yaşlarına, eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Kendini yeterli hissetmediği alana göre bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Diğer bir ifade ile kendini sevme ölçek puanları bireylerin kendini yeterli hissetmediği alana göre değişmektedir. İnsanların yaşamlarında hoşnut olmadıkları, kendilerini yeterli hissetmedikleri alanlar vardır. Akademik alanda, romantik alanda, sosyal alanda, ekonomik alanda vb. alanlarda kendilerini yeterli görmeyebilirler. Bu durum bireylerde yetersizlik duygusu meydana getirebilir. Bu yetersizlikler kendilerine yönelik olumsuz tutumlara sebep olarak bireylerde öfke meydana getirebilir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öz-yeterlilik ölçek puanları bireylerin yaşlarına, eğitim durumlarına, ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda da öz-yeterlilik ve yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Moran ve Hoy, 2002; Kaya, 2008). Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında ise öz-yeterlilik ve yaş arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur (Koçoğlu, 2013; Terzi, 2002; Erol, 2006; İlgar, 2007). Bu araştırmadaki gibi literatürdeki araştırmalarda benlik saygısı ve ailenin gelir durumu arasındaki ilişkide anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır (Akman ve Uyanık, 2004). Otacıoğlu (2009)'nun araştırmasıyla çelişen bir durum söz konusudur. Otacıoğlu'na (2009) göre ise benlik saygısı ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gelir durumu yüksek olan bireylerin orta gelire sahip olanlardan daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olduğunu savunmuştur.

Analiz sonuçlara göre öz-yeterlilik ölçek puanları bireylerin kendilerini yeterli hissetmedikleri alana göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Başka bir ifadeyle öz-yeterlilik ölçek puanları bireylerin kendilerini yeterli hissetmedikleri alanlara göre değişmektedir. Öz-yeterlilik ölçek puanları romantik ilişkiler alanında ($\bar{x}$=28,07); ekonomik durum alanına ($\bar{x}$=26,98), sosyal ilişkiler alanına ($\bar{x}$=26,66) ve akademik başarı alanına ($\bar{x}$=25,64) göre yüksek bulunmuştur. Araştırma yetişkin bireyler üzerinde yürütülmüştür. Yetişkin bireyler, yaşamlarını birlikte geçirecekleri, paylaşım yapabilecekleri bir partnerleri olsun isteyebilirler. Buna ihtiyaç duydukları düşünülebilir. Bundan dolayı sağlıklı bir romantik ilişkiye sahip olan bireylerin öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu varsayılabilir. Sonuç olarak kendini sevme ve öz-yeterlilik düzeyiyle ve öfkeye ilişkin derin düşünme düzeyiyle ilişkili birçok etmen bulunmaktadır ve tek bir boyutta açıklanmasının mümkün olmadığı ifade edilebilir.

Bu çalışmada kendini sevme ve öz-yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki yapılacak çalışmalarda kendini sevme ve öz-yeterlilik ile ilgili olabilecek öz şefkat ve affetme gibi değişkenlerin de araştırılması önerilebilir. Bu araştırma yetişkinler üzerine yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda ergenler üzerine yapılması ve kendini sevme ile ilişkili olabilecek demografik değişkenlerin de ele alındığı çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu çalışmaya göre kendini sevme ve öz-yeterlilik, öfkeye ilişkin derin düşünmeyi arttırmaktadır. Bu sebeple bireylere öz şefkat üzerine psiko-eğitimler verilmesi önerilebilir. Bu araştırma kesitsel bir araştırmadır. Bireylerin kendini sevme ve öz-yeterlilik ile öfkeye ilişkin derin düşünme arasındaki ilişki düzeylerinin değişiminin incelendiği boylamsal çalışmalar planlanabilir. Bu araştırma nicel ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir. Daha derinlemesine bilgiler veren nitel çalışmaların yapılması da önerilebilir.

Araştırma bulgularının yorumlanmasında çalışmanın sınırlılıklarına önem vermek gerekmektedir. Araştırma Google Form üzerinden yapılmıştır. Katılımcılar Türkiye genelinden araştırmaya katılım sağlamışlardır. Bu araştırmanın sınırlılığı kabul edilebilir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapıldığından bulgulara yönelik sebep sonuç ilişkisi kurulamamaktadır.

## KAYNAKÇA

Abakay, O. (2020). HIV/AIDS tanısı alan bireylerin suçluluk ve utanç ile kendini sevme ve öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Arıcak, O. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı. Psikoloji Çalışmaları, 25, 19-30.

Avcı, D., Tarı Selçuk, K., & Doğan, S. (2017). Çıraklık Eğitimine Devam Eden Ergenlerde Madde Kullanım Sıklığı, Öfke Düzeyi-Öfke İfade Tarzı ve Bağımlılık Şiddeti İlişkisi. Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dernegi, 8(1).

Balat Uyanık, G., & Akman, B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 175-183.

Certel, Z., & Bahadır, Z. (2012). Takım Sporu Yapan Sporcularda Benlik Saygısı Ve Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Tarz İlişkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14(2), 157-164.

Coopersmith, S. (1967). Parental characteristics related to self-esteem. In, The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik Saygısı Ve Öznel İyilikten Bahsetmek. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 33 (33), 107-117.

Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Ve Sosyal Zeka. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (17), 235-247.

Durmuş, A. B., & Pirinçci, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Sigara İçme Durumu Ve Öfke İle İlişkisi. Journal of Turgut Ozal Medical Center, 16(2), 83-88.

Elkin, N., & Karadağlı, F. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzı Ve İlişkili Faktörler. Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences, 21(1), 64-71.

Eroğlu, F., & İrdem, Ş. (2016). Örgütlerde Öfke Olgusu Ve Öfke Yönetimi. Yeni Fikir Dergisi, 8(17), 22-41.

Erol, Z. (2006). sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın Ve Erkek Kimliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 209-230.

Gönültaş, O., & Atıcı, M. (2014). Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinin Öfke Düzeyleri Ve Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 370-386.

Gültekin, F. (2008). saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İlgar, L. (2007). ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, G. (2008). sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kesen, N. F., Deniz, M. E., & Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde Saldırganlık Ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki: Yetiştirme Yurtları Üzerinde Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (17), 353-364.

Kısaç İ. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke İfade Biçimi Düzeyleri. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi, 1(1):63-74.

Kılıç, H. (2019). taksi sürücülerinde tükenmişlik sendromu ile öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul

Koçoğlu, A.M. (2013). ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi, (İstanbul İli Sancaktepe Örneği), (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Leory, M.R. (1996). Self-Presentation, Impression, Management And Interpersonal Behavior, New York: Harper Collins Publishers.

Marx, M. H. (1976). Introduction to Psycology, Problems, Procedures And Principles. New York: Macmillan Publishing Co.

Oktan, V., & Şahin, M. (2010). Kız Ergenlerde Beden İmajı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 543-556.

Otacıoğlu, S. (2017). Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 187-196.

Rogers, C. (1980). A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin Company

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSE). Kabul Ve Kararlılık Terapisi. Önlem Paketi , 61 (52), 18.

Satıcı, SA (2014). Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği: Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri. Anadolu Psikiyatri Dergisi , 15 (4), 328.

Schuerger, J. M. (1979). In : Helping Clients With Special Concerns (Eds. S. Einssenberg and L.E. Patterson) . Boston, Hougton Mifflin Comp.

Sinop, M. (2020). ergenlerde psikolojik dayanıklılığın yordayıcısı olarak kendini sevme ve öz yeterliliğin rolü (Yüksek Lisans Tezi).İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Staub E, Pearlman LA, Gubin A, Hagengimana A. (2005). Healing, Reconciliation, Forgiving And The Prevention Of Violence After Genocide Or Mass Killing: An İntervention And İt's Experimental Evaluation İn Rwanda. J Soc Clin Psychol; 24:297-334.

Sukhodolsky DG, Golub A, Cromwell EN. (2001). Development And Validation Of The Anger Rumination Scale. Pers Indiv Differ; 31:689-700.

Şahin, M. (2016). Konya ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendini sevme ve öz yeterliliklerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Tafarodi, R. W. (1998). Paradoxical Self-Esteem And Selectivity İn The Processing Of Social İnformation. Journal Of Personality & Social Psychology, 74, 1181–1196.

Tafarodi, R. W., & Swann Jr, W. B. (2001). Two-Dimensional Self-Esteem: Theory And Measurement. Personality And İndividual Differences, 31(5), 653-673.

Tafarodi, R. W., Tam, J., & Milne, A. B. (2001). Selective Memory And The Persistence Of Paradoxical Self-Esteem. Personality And Social Psychology Bulletin, 27, 1179–1189.

Taner, A. E. (2019). beliren yetişkinlerin kendini sevme ile öz-yeterlik özelliklerinin çocukluk deneyimleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Toptaş, M. (2018). öfke duygusunun saldırgan davranışa dönüşmesinde kişilerarası ilişki boyutlarının rolünün incelenmesi (Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul

Toptaş, M., & Engin, E. K. E. R. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Aile İçi Şiddete Maruz Kalma ile Öfke Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 4(2), 77-98.

Tözün, M. (2010). Benlik Saygısı. Actual Medicine. 52-57.

Vatansever, M., & İlhan, İ. Ö. Alkol Bağımlılığı Olan ve Olmayan Bireylerin Öfke Ruminasyonu Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Bağımlılık Dergisi, 21(4), 255-264.

Yöndem, Z. D., & Bıçak, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Öfke Düzeyi Ve Öfke Tarzları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2), 1-15.

ZENGİN, U. K. (2003). ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

# KÜLTİVASYON TEORİSİNİN MERCEĞİNDEN MEDYADA SUÇLU VE MAĞDURUN İNŞASI

**Can ÇALICI**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

can.calici@istanbul.edu.tr

ORCID NO: 0000-0001-9145-681X

## Özet

Kültivasyon, izleyicilerin algılarını, inançlarını, tutumlarını ve değerlerini şekillendirmede televizyonun rolüne ve etkilerine ilişkin sosyokültürel bir kitle iletişim teorisidir (Gerbner & Gross, 1976). Halkın adli olaylara ilişkin bilgi edinme süreçleri genellikle kitle iletişim araçları üzerinden süregeldiğinden suç ve mağduriyete ilişkin algılarını şekillendirmede medya önemli ve öncül bir rol oynar Çoğu insan ceza adaleti sistemiyle doğrudan temastan yoksundur ve suç hakkında bilgi edinmek için suç istatistikleri ya da akademik çalışmalara değil medyaya güvenir (Surette, 2015).

Kültivasyon teorisi hakkında çalışmalar medyada portre edilen suç anlatılarının gerçekte deneyimlenenden çok daha şiddetli ve korkutucu olduğunu ileri sürmekte, bu durumun başta suç korkusu ve CSI Etkisi olmak üzere bazı olumsuz toplumsal ve bireysel sonuçlar doğurduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle, medyayı yoğun bir şekilde tüketen insanlar suçlular, mağdurlar ve ceza adaleti hakkında çarpık bir görüşe sahip olabilirler (Shi,2021).

Bu çalışmada kültivasyon teorisine dayanarak kitle iletişim araçlarında suçlu ve mağdurun hangi dinamikler üzerinden portre edildiği ve söz konusu dinamiklerin toplumsal ve bireysel yansımaları hakkında literatürde öne çıkan güncel çalışmaların bir derlemesi aktarılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Suç, medya, kültivasyon teorisi, viktimoloji, kriminoloji

## Abstract

Cultivation is a sociocultural theory of mass communication regarding the role and effects of television in shaping audiences' perceptions, beliefs, attitudes, and values (Gerbner & Gross, 1976). The media plays an important and leading role in shaping the public's perceptions of crime and victimization, as the process of obtaining information about criminal cases is usually through the mass media. Surette, 2015).

Studies on the cultivation theory argue that the crime narratives portrayed in the media are much more violent and frightening than what is actually experienced, and claim that this situation has some negative social and individual consequences, especially fear of crime and CSI Effect. Therefore, people who consume media heavily may have a distorted view of criminals, victims and criminal justice (Shi, 2021).

In this study, a compilation of current studies based on the cultivation theory is presented through the dynamics in which the criminal and the victim are portrayed in the mass media and the social and individual reflections on the mentioned topic.

**Keywords:** Crime, media, cultivation theory, victimology, criminology

## GİRİŞ

### Kültivasyon Teorisi ve Gerçekliğin İnşaası

Kültivasyon teorisi, Gerbner tarafından 1960'larda geliştirilen insanların gerçek dünyaya ilişkin algılarının aslında medyada özellikle de televizyonda tasvir edilen sosyal gerçeklik tarafından şekillendirildiğini iddia ederek bu etkileri inceleyen sosyokültürel bir iletişim teorisidir. Teori en yalın haliyle insanların televizyon izleyerek ne kadar çok zaman harcarlarsa, TV'de

gösterilen görüntülerin ve mesajların gerçeklikle uyumlu olduğuna inanma olasılıklarının o kadar yüksek olduğunu ileri sürer (Mobley, 2021).

Bilindiği gibi halkın adli olaylara ilişkin bilgi edinme süreçleri genellikle kitle iletişim araçları üzerinden süregeldiğinden suç ve mağduriyete ilişkin kamusal algıyı şekillendirmede medya önemli ve öncül bir rol oynamaktadır. Nitekim çoğu insan ceza adaleti sistemiyle doğrudan temastan yoksundur ve suç hakkında bilgi edinmek için suç istatistikleri ya da akademik çalışmalara değil medyaya güvenir (Surette, 2015).

Söz gelimi Kültivasyon teorisine göre, televizyon izleyicileri, uzun süreli ve tekrarlayan maruz kalmaya dayalı olarak homojen ve streotipik bir yaklaşımla portre edilen mağdur ve suçlular hakkında yanlış görüşler benimsemektedirler (Morgan ve ark. 2009). Bu tekrarlayan ve yanıltıcı portrelerde sıklıkla mağdurların ırk, cinsiyet ve sosyal statüleri birbirine benzerken, failler de yine basmakalıp sosyodemografik ve ekonomik yapılara sahip bir biçimde temsil edilmektedir. Örneğin ABD'de yürütülen bir çalışma sonucunda mağdurların medyadaki temsilinin kadın, beyaz, kırılgan, orta ya da üst orta ekonomik sınıftan olduğu, faillerin ise taban tabana zıt bir biçimde erkek, siyahi, göçmen, ruh sağlığı bozuk, madde kötüye kullanım geçmişi olan, işsiz ya da alt sınıftan olduğu anlaşılmaktadır ( Pollock ve ark. 2022).

Bir başka çalışma ise toplumsal cinsiyet dinamikleri açısından konuyu ele almış kitle iletişim araçlarında toplumsal cinsiyet tasvirinin erkeklerin güçlü ve baskın; kadınlarınsa zayıf ve boyun eğici yani geleneksel cinsiyet rollerini benimsetmeye oldukça meyilli olduğunu öne sürmektedir. Yakın tarihli bir çalışmada da beyaz kadın TV karakterlerinin suç mağduru olma olasılığının beyaz erkek, siyah kadın ve siyah erkek TV karakterlerinden çok daha fazla olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Parrot ve Parrot, 2015).

**Kültivasyonun Toplumsal Etkileri: CSI  Etkisi ve Suç Korkusu**

Kültivasyon teorisi hakkında çalışmalar medyada portre edilen suç anlatılarının gerçekte deneyimlenenden çok daha şiddetli ve korkutucu olduğunu ileri sürmekte, bu durumun başta suç korkusu olmak üzere bazı olumsuz toplumsal ve bireysel sonuçlar doğurduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle, medyayı yoğun bir şekilde tüketen insanlar suçlular, mağdurlar ve ceza adaleti hakkında çarpık bir görüşe sahip olabilirler (Shi,2021).

Öte yandan televizyonda suçluların olay yeri inceleme ya da daha bilinen adıyla CSI dizilerinde yakalanması üzerine kurulu dizilerde de kamuoyu sıklıkla gerçekten oldukça farklı bir adli bilimlerle karşılaşmaktadır. Bu suç dramaları genellikle gerçekliği yansıtıyor gibi görünmekle birlikte içerikleri ve anlatımları oldukça dramatize edilmiş ve gerçekten uzaklaşmıştır. Örneğin, birçok dizi yalan makinesi testlerini bir itiraf elde etmek için kullanmakta ya da gerektiğinde kişilerin genetik bilgilerini herhangi bir online veri tabanında arama yapar gibi bulunabileceğine dair bir izlenim yaratmaktadır. Böylelikle izleyiciler adli bilimler, olay yeri inceleme ve suç olaylarının çözümlenmesinin gerçekte olduğundan çok daha basit, kısa sürede ve her zaman suçlu olanın kolaylıkla yakalanabileceği gibi hatalı bir algıya sahip olabilmektedir (Bkz Tablo1). Bu algıya literatürde özetle CSI Etkisi olarak adlandırılmaktadır (Podlas, 2005; Mobley, 2021).

Araştırmacılar yaygın suç korkusunun özellikle televizyonda suça ilişkin şiddetli dramatik programlara yoğun bir şekilde maruz kalınmayla beslendiğini öne sürmektedir (Romer ve ark. 2003). Dünyanın basitçe iyiler söz gelimi suçu aydınlatan polis ve dedektifler ile suça adanmış hayatlara sahip katıksız kötülerden yani suçlulardan oluştuğu tasviri, dünyanın güvenilmez

olduğunun bu dizi ve şovlarda vurgulanması bireylerin her an suç mağduru olabilme riskine sahip olduklarına dair endişelerini arttırmaktadır. Sosyolojide söz konusu bir suçun mağdur olma endişesine suç korkusu denilmektedir ( Ferraro,1995).

**Tablo 1- CSI Dizilerindeki Yöntemlerle Gerçek Adli Bilimsel Yöntemlerin Kıyası ( Yakupoğlu ve ark.,2016).**

| | **CSI'da Kullanılan Yöntemler** | **Adli Bilimlerde Kullanılan Yöntemler** |
|---|---|---|
| Adli Kimlik Tespiti | Suçlularla görüşüp delilleri toplayan ve analiz edenler bilim adamlarıdır. | Öncelikli işi delil toplamak olan polis memurlarıdır. |
| Adli Biyoloji | Olay yerinde çok fazla biyolojik delile hızla ulaşılmaktadır. | Biyolojik delilleri analiz etmek çok fazla zaman almaktadır ve bu deliller olay yerinde daha az bulunmaktadır |
| Adli Belge | Yazı stilinden bireylerin kişilik özellikleri bulunabilmektedir. | Kişilik özelliklerini elde etmek soruşturmanın bir parçası değildir. |
| Adli Entomoloji | Yüzeysel bir inceleme ile ceset üzerindeki böceklerden yola çıkarak ölüm saatine karar verebilmektedir. | Larvalar yetişkinliğe ulaşmış olmalıdır. |
| Adli Patoloji | Adli patologlar diğer uzmanlara ihtiyaç duymaz | Adli patologlar diğer uzmanlara ihtiyaç duyar |
| Adli Kimya | Tekniklerin doğruluğu ve kullanılabilirliği abartılmıştır | CSI ile aynı tekniklerdir ama kesinliği daha azdır |

Suçla ilgili dizi ve şovlar yalnızca izleyicilerin mağduriyet korkularını şartlandırmakla kalmaz, aynı zamanda suçun meydana gelme olasılığı olan yerlere ve sıklıkla fail olarak portre edilen kişilere ilişkin streotipik algılarını da etkileyebilir. Suç korkusunun neden olduğu sosyal sonuçlar, özellikle toplumdaki bireylerin yaşam kalitesi üzerindeki etkisi, adalete ve polise güvenin zedelenmesi ve bu korkunun önüne geçmek üzere ortaya çıkan dolaylı maliyetler olmak üzere sanılandan oldukça fazladır. Öncelikle suç korkusu, topluluk ve komşuluk duygusunu kırar ve bazı kamusal alanları neredeyse girilmesi yasak ya da tabu alanlara dönüştürür (Hale, 1996). Bu durum özellikle Amerikan toplumunda siyahilere olan algıyı olumsuz olarak etkilemekte siyahların fail beyazların mağdur oldukları anlatılar sayesinden iki grup arasındaki çatışma ve gerilim yükselebilmektedir (Romer ve ark. 2003).

Kültivasyon teorisinin toplumda gerçekliğin inşası ve belirli bir konuya yönelik algı yönetiminin çözümlenmesini sağlamadaki rolü daha çok televizyon ve ana akım medya üzerinden araştırılmıştır. Son zamanlarda bireylerin bilgi edinmek ve iletişim kurmak için neredeyse tek kanalı haline gelen sosyal medya ve çevrimiçi mecralara yönelik araştırmalara da giderek daha fazla rastlanmaktadır. Ülkemizde ise kültivasyon teorisinin konu edindiği ve sınandığı akademik çalışmaların oldukça nadir olduğu görülmektedir.

Türkiye'de günlük ortalama televizyon izleme süresinin 4,5 saatle dünyada birinci sırada olduğu bu sürenin her geçen yıl azalmakla birlikte hala diğer ülkelere kıyasla televizyonun birinci eğlence ve haber alma kaynağı olduğu anlaşılmaktadır (Veri Kaynağı, 2021). Suça ilişkin içeriklerin Türkiye özelinde birkaç istisna dışında öncelikle sabah kuşağı programlarında ele alınmaktadır. Bu programları takip eden kitlenin adalet ve suça dair algılarını şekillendirmede oldukça etkili olan bu programların kültivasyon teorisi kapsamında irdelenmesinin hem akademik hem de toplumsal açıdan önem arz ettiğine inanılmaktadır.

## KAYNAKLAR

Ferraro, K. F. (1995). Fear of crime: Interpreting victimization risk. SUNY press.

Gerbner, G., & Gross, L. (1976). Living with television: The violence profile. Journal of Communication, 26(2), 182–190. doi: 10.1111/j.1460-2466.1976.tb01397.x.

Hale, C. (1996). Fear of crime: A review of the literature. International review of Victimology, 4(2), 79-150.

Mobley, S. P. (2021)., "Cultivation Effects from Television Crime Dramas to Forensic Practices" Honors Theses. 421.

Morgan M, Shanahan J, Signorielli N (2009) Growing up with television: cultivation processes. In: Bryant J, Oliver MB (eds) Media Effects: Advances in Theory and Research, 3rd edn. New York: Routledge, 34–49.

Parrot S, Parrot CT (2015) U.S. television's "mean world" for white women: the portrayal of gender and race on fictional crime dramas. Sex Roles 73: 70–82.

Podlas, K. (2005). The CSI effect: Exposing the media myth. Fordham Intell. Prop. Media & Ent. LJ, 16, 429.

Pollock, W., Tapia, N. D., & Sibila, D. (2022). Cultivation theory: The impact of crime media's portrayal of race on the desire to become a U.S. police officer. International Journal of Police Science & Management, 24(1), 42–52. https://doi.org/10.1177/14613557211036555

Romer, D., Jamieson, K. H., & Aday, S. (2003). Television news and the cultivation of fear of crime. Journal of communication, 53(1), 88-104.

Surette, R. (2015), Media, Crime, and Criminal Justice: Images, Realities and Polices, 5th ed., Cengage Learning, Stamford, CT.

Shi, L. (2021). A neglected population: Media consumption, perceived risk, and fear of crime among international students. Journal of interpersonal violence, 36(5-6), NP2482-NP2505.

Veri Kaynağı (2021) Türkiye'de Televizyon İzleme Alışkanlıkları https://www.verikaynagi.com/genel/turkiyede-televizyon-izleme-aliskanliklari/

Yakupoğlu, A., Çalıcı, C., & Ziyalar, N. (2016). Suçların aydınlatılmasında CSI etkisi. Adli Tıp Bülteni, 21, 59-66.

# KÜLTÜR VE TRAVMA İLİŞKİSİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK: KUŞAKLARARASI TRAVMA GEÇİŞİ İLE TRAVMATİK YAŞANTILARIN NÖTRALİZE EDİLMESİ SÜRECİNDE KÜLTÜRÜN İŞLEVİ

**Erdinç ÖZTÜRK**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi, Direktör

erdincerdinc@hotmail.com

ORCID NO: 0000 – 0003- 1553- 2619

**Can ÇALICI**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi

can.calici@istanbul.edu.tr

ORCID NO: 0000-0001-9145-681X

## Özet

Psikoloji ve travma çalışmalarında kültür olgusu son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu durum büyük ölçüde küresel göçün ve iletişim devriminin bir sonucu olarak dünyanın dört bir yanında giderek artan çok kültürlülükten kaynaklanmaktadır (Boehlein, 2002). Kültür kavramı, sosyal bir varlık olma süreci, toplumun kuralları ve bunların nasıl yasalaştırıldığı, deneyimlendiği ve aktarıldığı ile ilgilidir (Drožđek & Wilson; 2007) Kültür duyguların ve davranışların düzenlenmesini etkiler, duyguların tolerans sınırlarını belirler ve bireyin olumsuz yaşam olaylarıyla başa çıkma kapasitesini geliştirir (Bates,1990). Kültürlerin varlıklarını sürdürebilmek amacıyla, bireyleri içine doğdukları ortama uyum sağlayabilmeleri için yaşama hazırlama süreci kültürleme olarak tanımlanmaktadır (Engin, 2017). Bu nedenle kültür, kimliğimizi şekillendirmede önemli bir rol oynar ve belirli bir tarihsel ve sosyal bağlam içinde gerçekliğimizi inşa eder (Sharapova & Ratcliff, 2018). Paylaşılan öğrenilmiş davranış ve anlamlar, hayatta kalma ve uyum sağlama amaçlarıyla bir nesilden diğerine aktarılan yaşam etkinliği bağlamlarında edinilir (Marsella, 2010). Fransız Antropolog Breton'a göre bireylerin sosyal hayat içerisinde deneyimledikleri acı ve travmalara karşı geliştirmiş oldukları tepkiler, bu durumu deneyimleyen bireyin kültürel koşulları ile doğrudan alakalıdır. Bu nedenle de deneyimlenen acılara karşı geliştirilen direnç ve duyarlılık hali de her birey için aynı değildir. Dolayısıyla acı sosyokültürel bir fenomen olup, toplumsal/bireysel ilişkilerden bağımsız ele alınamaz (Akçakaya, 2022). Dissoanaliz kuramına göre de kültür, hem travmatik yaşantıları nötralize edebilen hem de bu yaşantılar sonrası süreçleri kesintiye uğratan dual bir işleve sahiptir. Öte yandan baskıcı kültür ve sistemler travmatik yaşantıların giderek travmatik obsesyona dönüşmesini sağlayabilmektedir (Öztürk, 2022). Çalışmamızda kültür fenomeninin, travmanın bilişsel değerlendirmesi ve yorumlanması için algısal bir filtre görevi görüp görmediği, içselleştirilmiş inanç sistemleri ve kültürel olarak şekillendirilmiş başa çıkma ve uyum kalıpları, travmatik deneyimin travma sonrası süreçlere nasıl etki ettiği ve kuşaklararası travma geçişi konularına dair güncel literatürden yola çıkılarak tartışılmaktadır (Theisen-Womersley, 2021; Drožđek & Wilson; 2007, Öztürk, 2020; Derin ve Öztürk,2018).

**Anahtar Kelimeler**: Travma, kültür, kuşaklararası travma geçişi, dissoanaliz kuramı

# RETHINKING THE FUNCTION OF CULTURE IN THE PROCESS OF NEUTRALIZING TRAUMATIC EXPERIENCES WITH INTERGENERATIONAL TRANSMISSION OF TRAUMA

## Abstract

The phenomenon of culture has gained more importance in psychology and trauma studies in recent years. This is largely due to the increasing multiculturalism around the world as a result of global migration and the communication revolution (Boehlein, 2002). The concept of culture is related to the process of being a social being, the rules of society and how they are enacted, experienced and transmitted (Drožđek & Wilson; 2007) Culture affects the regulation of emotions and behaviors, determines the tolerance limits of emotions and improves the capacity of the individual to cope with negative life events (Bates). ,1990). The process of preparing individuals for life so that they can adapt to the environment in which they were born in order to maintain the existence of cultures is defined as enculturation (Engin, 2017). Therefore, culture plays an important role in shaping our identity and constructs our reality within a specific historical and social context (Sharapova & Ratcliff, 2018). Shared learned behaviors and meanings are acquired in life activity contexts that are passed down from one generation to the next for survival and adaptation purposes (Marsella, 2010). According to the French Anthropologist Breton, the reactions of individuals to the pain and trauma they experience in social life are directly related to the cultural conditions of the individual who experiences this situation. For this reason, the sensitivity thresholds and the state of resistance developed against such situations are not the same. Thus pain is a social and cultural phenomenon and is not independent of social/individual relations (Akçakaya, 2022). According to the dissoanalysis theory, culture has a dual function that can both neutralize traumatic experiences and interrupt the process of these experiences. On the other hand, oppressive cultures and systems can cause traumatic experiences to gradually turn into traumatic obsessions (Öztürk, 2022). In our study, it is discussed whether the cultural phenomenon acts as a perceptual filter for the cognitive evaluation and interpretation of trauma, internalized belief systems and culturally shaped coping and adaptation patterns, how traumatic experience affects post-traumatic processes and intergenerational trauma transmission based on the current literature (Theisen-Womersley, 2021; Drožđek & Wilson; 2007, Öztürk, 2020; Derin and Öztürk,2018).

**Keywords:** Trauma, culture, intergenerational transmission of trauma, dissoanalysis theory

## GİRİŞ

Psikoloji ve psikoloji bilimi etrafında kesişen tüm disiplinler için kültür kavramının önemi her geçen gün artmaktadır. Geçmişte etnosantrik yani tek ve de özellikle batı kültürünün domine ettiği ruh sağlığı alanında, son zamanlarda kültüre bağlı farklılıklar ve çok kültürlülük ya da bir kültürün üstünlüğünü reddeden kültürel görelilik gibi bazı paradigmalar git gide başta ruh sağlığı tanı kılavuzları olmak üzere hem akademik hem de klinik alanda kendine sağlam bir yer edinmektedir. Araştırmacılar bu durumun büyük ölçüde küresel göçün ve iletişim devriminin bir sonucu olduğunu ve dünyanın dört bir yanında giderek artan çok kültürlülükten kaynaklandığını savunmaktadırlar (Boehlein, 2002). Çalışmamızda kültür fenomeninin, travmanın bilişsel değerlendirmesi ve yorumlanması için algısal bir filtre görevi görüp görmediği, içselleştirilmiş inanç sistemleri ve kültürel olarak şekillendirilmiş başa çıkma ve uyum kalıpları, travmatik deneyimin travma sonrası süreçlere nasıl etki ettiği ve kuşaklararası travma geçişi konularına dair güncel literatürden yola çıkılarak tartışılmaktadır (Womersley, 2021; Drožđek & Wilson; 2007, Öztürk, 2020; Derin ve Öztürk,2018).

### Kültürün Temel Karakteristikleri ve İşlevi

Kültür kavramı, sosyal bir varlık olma süreci, toplumun kuralları ve bunların nasıl yasalaştırıldığı, deneyimlendiği ve aktarıldığı ile ilgilidir (Drožđek & Wilson; 2007) Kültür duyguların ve davranışların düzenlenmesini etkiler, duyguların tolerans sınırlarını belirler ve bireyin olumsuz yaşam olaylarıyla başa çıkma kapasitesini geliştirir (Bates,1990). Kültürlerin varlıklarını sürdürebilmek amacıyla, bireyleri içine doğdukları ortama uyum sağlayabilmeleri

için yaşama hazırlama süreci kültürleme olarak tanımlanmaktadır (Engin, 2017). Bu nedenle kültür, kimliğimizi şekillendirmede önemli bir rol oynar ve belirli bir tarihsel ve sosyal bağlam içinde gerçekliğimizi inşa eder (Sharapova & Ratcliff, 2018). Paylaşılan öğrenilmiş davranış ve anlamlar, hayatta kalma ve uyum sağlama amaçlarıyla bir nesilden diğerine aktarılan yaşam etkinliği bağlamlarında edinilir (Marsella, 2010).

İnsanın genel anlamda varoluşu ve varoluşuna bağlı mekanizmaları kültür tarafından şekillenmektedir. Bu şekillenme yani inşa sürecinde kültürün oldukça işlevsel öğrenilme, sembolik olma, paylaşılma, bütünleşik olma, kapsayıcılık ve uyarlanabilme gibi ana özelliklerinin rolü büyüktür. Buna göre kültürün temel karakteristikleri işlevlerine göre aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Akıncı, 2019).

- *Kültür öğrenilir*, insanların içinde yaşadıkları toplum içinde nasıl davranmaları gerektiğini, belirli olaylar hakkında nasıl hissedeceklerini, karmaşık durumları nasıl anlamlandıracaklarını ve bunlara nasıl tepki vereceklerini kültür sayesinde öğrenirler, böylece her yeni nesil sıfırdan bir algı dünyası yaratmak yerine var olan örüntüyü sürdürür.
- *Kültür semboliktir,* her kültür icra edildiği toplumun öncelikle dili olmak üzere sözlü, yazılı ve bunların dışındaki ortak anlam atfedilen sembollerle doludur.
- *Kültür paylaşılır*, kültür tek tek bireylerin kendi başlarına oluşturdukları bir anlam sistemi değildir, dolayısıyla kültür bir kamusal anlam birliğidir. Ortak inançlar, paylaşılan değerler, idealler ve davranış kalıpları kültürün taşıyıcısıdır.
- *Kültür değişkendir,* kültür varlığını devam ettirebilmek adına yaşanan toplumsal, teknolojik ve ekonomik koşullara karşı yaratıcı çözümler bulma ve uyum sağlama kapasitesine sahiptir (Levent- Yuna, 2019).

**Bireyci ve Kolektivist Kültür Farklılıklarının Ruh Sağlığına Etkileri**

Kültürlerarası karşılaştırmalar söz konusu olduğunda öncelikle akademik yazında bireyci ve kolektivist kültür ayrımı ve zıtlığı öne çıkmaktadır (Bkz. Tablo 1). Buna göre sanayi sonrası modern batı toplumları ile karakterize bireyci kültürler grup hedeflerinden ziyade bireysel hedef ve ideallerin öne çıktığı, bireysel farklılık, başarı ve bağımsızlığın öne çıktığı kültürlerdir. Bireyci kültürlerin karşısında daha çok geleneksel doğu toplumları ile özdeşleştirilen kolektivist kültürlerde ise grup bütünleşmesi, karşılıklı bağımlılık ve uyumu korumak temel hedefken, bireysel hedefler geri plana atılmaktadır (Santrock, 2014).

**Tablo1- Bireyci ve Kolektivist Kültürlerin Karşılaştırılması (Santrock, 2014, 395).**

| Bireyci Kültürler | Kolektivist Kültürler |
|---|---|
| Bireye odaklanır. | Gruplara odaklanır |
| Mahrem benlik önemlidir. | Kamusal benlik önemlidir |
| Bireysel başarı, yarışma ve güce önem verir. | İşbirliği ve grup yararına önem verir |
| Bilişsel çelişki daha sık görülür. | Bilişsel çelişkiye neredeyse rastlanmaz. |
| Benlik odaklıdır. | İlişkiye dayalıdır. |
| Kendine güvenen kişiler beğenilir. | Mütevazı ve kendini öne çıkarmayan kişiler beğenilir. |
| Zevk, başarı, rekabet ve özgürlük temel değerlerdir. | Güvenlik, itaat, grup içi ahenk, kişiselleşmiş ilişkiler temel değerlerdir. |
| Çok sayıda yüzeysel ilişkiye imkân verir. | Az sayıda yakın ilişki ile karakterizedir. |
| Kendini kurtarmak yeterlidir. | Hem kendini hem de ötekileri kurtarmak takdir görür. |

Bu bağlamda araştırmacılar batı kültürlerinde öne çıkan bireyci kültür örüntüsünün ve bireyciliğe aşırı odaklanmış yapının bilhassa bazı ruh sağlığı sorunlarını ve toplumsal sorunları tetiklediğini ve bunların kolektivist kültürlere kıyasla bireyci kültürlerde daha yaygın olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre bireyci kültürlerde daha yüksek oranlarda intihar, kendine zarar verme davranışı, bağımlılık, madde kötüye kullanımı, suça yönelme, çocuk istismarı, ergen hamileliği ve boşanma görülmektedir (Santrock, 2014). Bununla birlikte araştırmalar bazı ruh sağlığı sorunlarına verilen tepkinin de bireyci ve kolektivist kültüre sahip olma değişkenine bağlı olarak farklılıklar gösterebileceğine dikkat çekmişlerdir. Söz gelimi panik bozukluklar, depresyon ve kaygı bozukluklarında, kolektivist kültür içinde yaşamını devam ettiren ya da bireysel kültürde yaşamasına rağmen ailesi nedeniyle kolektivist kültürün dinamikleri ile yetiştirilmiş bireylerin daha fazla somatik belirtilerle bu hastalıkları deneyimledikleri ortaya çıkmaktadır (Kring ve arkadaşları, 2015).

**Kültür ve Travma İlişkisini Yeniden Düşünmek**

Fransız Antropolog Breton'a göre bireylerin sosyal hayat içerisinde deneyimledikleri acı ve travmalara karşı geliştirmiş oldukları tepkiler, bu durumu deneyimleyen bireyin kültürel koşulları ile doğrudan alakalıdır. Bu nedenle de deneyimlenen acıları karşı geliştirilen direnç ve duyarlılık hali de her birey için aynı değildir. Dolayısıyla acı sosyokültürel bir fenomen olup, toplumsal/bireysel ilişkilerden bağımsız ele alınamaz (Akçakaya, 2022). Dissoanaliz kuramına göre de kültür hem öznenin deneyimlediği travmatik yaşantıları nötralize edebilmekte hem de travma sonrası büyüme sürecinde oldukça önemli bir psişik katalizör işlevi görebilmektedir. Öte yandan baskıcı kültür ve sistemler travmatik yaşantıların giderek travmatik obsesyona dönüşmesini sağlayabilmektedir (Öztürk, 2022).

Yakın tarihli bir değerlendirmeye göre kolektivist kültürün hakim olduğu toplumlarda üç temel değer oldukça önem arz etmektedir. Buna göre; (1) aileye ve yakın ilişkilere bağlılık (2) geniş gruba uyum ve son olarak saygı ve itaat olarak belirlenmiştir (Santrock, 2014). Harvey'e göre belirli travmatik olaylar ve bu olaylar karşındaki tepkiler söz gelimi travmanın dışa vurumu, dissosiyasyon ve TSSB gibi farklı kültürel bağlamlarda ve bireyci / kolektivist kültür ayrımı açısından oldukça farklı anlamlara sahip olabilir (Harvey, 2007). Her kültür, acıyla baş edebilmek için kendi değer ve normlarına uygun yönetim stratejilerini geliştirmiştir. Örneğin İrlandalılar, acıyı göstermenin kabalık olduğunu düşündükleri için başkalarıyla herhangi bir temastan kaçınırken, Kuzey Amerikalılar doktora olabildiğince erken gidip doktorun hemen akılcı bir tedaviye başlayabilmesi için hiçbir duygu göstermeden semptomlarını anlatırlar. Güney Avrupalılar ve Akdeniz kültürünün hakim olduğu coğrafyada, çevrelerindekilerin sempati duyması için acılarını yüksek sesle ve net bir şekilde dile getirirken; Filipinliler kaderci bir tavırla kaderlerine razı gelirler. Psikolojik şikâyetler söz konusu olduğunda da tıpkı acı hissinde olduğu gibi bireylerin kültürel inşası mühim rol oynamaktadır. Örneğin Nijeryalılar, kaygı ve depresyon durumlarında kafalarında ani bir ısınma hissi, tüm vücutta acı ve batmalar yaşadıklarını bildirmektedir. Çin'de ise nevroz hastalarının kliniğe ilk başvurmalarında genel şikâyetleri baş dönmesi, mide bulantısı, halsizlik gibi fiziksel sorunlar yüzündendir (Kızılhan,2011).

Kültür bir travmayı bir topluluğun ortak anlamlar evrenine yerleştirmeyi kolaylaştırabilir (Rousseau and Drapeau, 2019). Alexander (2004) "Kültürel travma, bir topluluğun üyelerinin grup bilinçlerinde silinmez izler bırakan, anılarını işaretleyen ve gelecekteki kimliklerini temel ve geri dönülmez şekillerde değiştiren korkunç bir olaya maruz kaldıklarında meydana gelir." Diğer bir ifade ile bu türden bir travma aynı zamanda savaş, terör, soykırım, kölelik, zorunlu yer değiştirme gibi kültürün ağır tehdit aldığı durumlarda aslında bireylerin kimliğinin başat

inşacısı kültürü korumak ve kurtarmak girişimidir. Dissoanalitik ekole göre bireysel travmalar toplumsal travmalara toplumsal travmalar ise bireysel travmalara kültür ekseninde transforme olabilmektedir (Öztürk, 2022).

Kuşaklararası travma geçişinde de kültürün başat bir rolü olduğundan söz edebilmek mümkündür. Söz gelimi grup aidiyeti ve grup kimliği, bireyin kültürlenmesi sürecinde maruz kaldığı ebeveynlik stilleri ve paylaşılan değerlerin bu sürece etki ettiği öne sürülmektedir. Nitekim ritüeller, anma törenleri bazı kutsal ya da önemli günler bireyin kimliğini inşa eder ya da yeniden üretirken aynı zamanda her kuşağın bir öncekinden devraldığı travmatik belleğin de taşınmasına neden olmaktadır (Öztürk, 2020). Bu bağlamda bireylerin üzerinde kolektif, kültürel ya da paylaşılan travmaların yarattığı etkinin gücünü hafifletmek için; insanları atalarının güçlü kimliğine yeniden bağlamak ve yeni, olumlu tarihsel anlatılar geliştirmek, günümüz koşullarına uygun rehber ebeveynlik modeli gibi ebeveynlik stillerini ve fonksiyonelliğini yitirmemiş bir aile yapısını hayata geçirmek travmatik geçişin nötralize edilmesi için sağaltıcı etkilere sahip olabilir (Öztürk, 2021, Öztürk, 2020).

Kültür ve travma ilişkisi hakkında akademik yayınlar ruh sağlığı alanında olduğu kadar travmayla ilişkili sosyoloji, antropoloji, kültürel çalışmalar, göç çalışmaları ve sosyal hizmet gibi alanlarda da son birkaç yılda artmaktadır. Fakat bununla birlikte bu temanın konu edildiği araştırmalar çerçevesinde oluşan külliyat henüz ruh sağlığı alanının diğer temalarına kıyasla oldukça azdır. Öte yandan pek çok farklı disiplinin kesişimselliği ve hem nicel hem de nitel bilimsel yöntemlerle çalışılması gereken bu konu daha çok tek bir disiplinin bakış açısı ve yöntemiyle ele alınmaktadır. Bu konu hakkında İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilimdalı, Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi'nde Öztürk ve öğrencileri tarafından gerçekleştirilen öncü ve kapsamlı lisansüstü tez ve akademik araştırmaların konuya dair akademik ve toplumsal farkındalığı arttıracağı ve yeni çalışmalara ilham olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

Akçakaya, M. S. (2022). David Le Breton'un Acının Antropolojisi adlı eseri üzerine bir inceleme. *Medya ve Kültür, 2*(2), 302-306.

Akıncı, E. (2019). *Bizi Şekillendiren Kültür. Sosyal ve Kültürel Antropolojiye Giriş*. Nobel Kitap. İstanbul.

Alexander, J. C. (2004). Toward a theory of cultural trauma. *Cultural Trauma and Collective İdentity, 76*(4), 620-639.

Bates, D. G., & Flog, F. (1990). Cultural Anthropology. 3rd ed. New York: McGrawHill. p.66.

Boehnlein, J. K. (2002). The place of culture in trauma studies: An American view. *L'évolution Psychiatrique, 67*(4), 701-711.

Drožđek, B., & Wilson, J. P. (2007). *Voices of Trauma: Treating Psychological Trauma Across Cultures*. New York, N.Y.: Springer.

Derin, G., & Öztürk, E. (2018). Psikotarih temelli çocuk yetiştirme stillerinin kuşaklararası travma geçişi açısından incelenmesi. Turaz Akademi, 1, 16-29.

Engin, İ. (2017). Süpürge zanaatçısı örneğinde iki kültürel süreç: Kültürleme ve kültürlenme. *DTCF Dergisi, 33*(1-2).

Harvey, M. R. (2007). Towards an ecological understanding of resilience in trauma survivors: Implications for theory, research, and practice. Journal of *Aggression, Maltreatment & Trauma, 14*(1-2), 9-32.

Kizilhan, J. I. (2011). Understanding and treatment of diffuse aches and pains of patients from tradition-bound cultures. *Europe's Journal of Psychology, 7*(2), 359-373.

Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2015). *Anormal Psikoloji*. Muzaffer Şahin (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

Levent- Yuna, M. (2019). Bizi Şekillendiren Kültür. Bizi Şekillendiren Kültür. Sosyal ve Kültürel Antropolojiye Giriş. (Ed. Ebrar Akıncı). Nobel Kitap. İstanbul.

Marsella, A. J. (2010). Ethnocultural aspects of PTSD: An overview of concepts issues and treatments. *Traumatology, 16*(4), 17.

Öztürk, E. (2020). Psikotarih, Travma ve Dissosiyasyon: Çocukluk Çağı Travmaları, Savaşlar ve Dissosiyasyonun Anamnezi. Öztürk E, editör. Psikotarih. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. p.1-21.

Öztürk, E. (2020). *Travma ve Dissosiyasyon Psikotravmatoloji Temel Kitabı*. 2. Baskı. İstanbul: Nobel Kitabevi. p.7-287

Öztürk, E. (2021). Disfonksiyonel Aile Modellerinden Fonksiyonel Aile Modeline: "Doğal ve Rehber Ebeveynlik Stili". Öztürk E, editör. *Aile Psikopatolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. p.1-39.

Öztürk, E. (2022). Dissoanaliz ve Psikotoplumsal Bilinç Alyansı Kuramı: İnkar Travması ve Dissosiyatif Yansıtımlı Kimlik Geçişi. Öztürk E, editör. *Psikotravmatoloji*, 1, 1-40.

Ozturk, E. (2022). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: denial trauma and mass dis*sociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. Medicine Science, 11*(3).

Rousseau, C., & Drapeau, A. (1998). The impact of culture on the transmission of trauma: Refugees' stories and silence embodied in their children's lives. In *International handbook of multigenerational legacies of trauma* (pp. 465-486). Boston, MA: Springer US.

Santrock, J. W. (2014). Ergenlik. Nobel Akademik Yayıncılık.

Sharapova, A., & Goguikian Ratcliff, B. (2018). Psychosocial and sociocultural factors influencing antenatal anxiety and depression in non-precarious migrant women. *Frontiers in Psychology, 9*, 1200.

Theisen-Womersley, G. (2021). Culturally Informed Manifestations of Trauma. Trauma and Resilience Among Displaced Populations: A Sociocultural Exploration, 113-146.

# KURUMSAL İHANET TRAVMASI VE SAĞLIK SİSTEMİNDEKİ YANSIMALARI

**Erdinç ÖZTÜRK**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,
Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi, Direktör
erdincerdinc@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1553-2619

**Görkem DERİN**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,
Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi
gorkem.derin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9527-3110

**Barışhan ERDOĞAN**

İstanbul Arel Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Psikoloji Bölümü,
barishan.erdogan@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2648-0914

## Özet

Bireyler gerek aile içinde gerek çalıştıkları kurumlarda gerekse ait oldukları toplumsal gruplarda farklı düzeylerde hem duygusal hem de psikolojik ilişkiler kurmaktadırlar. Normal koşullarda güvene dayalı bir şekilde gelişmesi beklenen kişilerarası ilişki dinamiklerinde bazen güvenin ihlal edildiği ya da kötüye kullanıldığı durumlar ortaya çıkmaktadır ki bu durum, *"ihanet travması (betrayal trauma)"* olarak tanımlanmaktadır. Genellikle yakın ilişki dinamikleri içerisindeki ebeveynlere, partnerlere ve arkadaşlara olan güvenin ihlali ile identik ihanet travması; *"aile ihanet travması"*, *"kurumsal ihanet travması"* ve *"kültürel ihanet travması"* olarak üçe ayrılmaktadır. İşyerinin veya içerisinde bulunan idari sistemin, yaşantılanan istismarı ve şiddeti önlemek adına alması gereken aksiyonları gerçekleştirmeyerek sessiz kalmasının ya da bu istismarı ve şiddeti engellemeye yönelik başarısız eylemlerde bulunmasının bireylerde oluşturduğu travma, *"kurumsal ihanet travması"*dır. Bazı kurumlar ve idari sistemler, bireylerin deneyimledikleri travmaları nötralize edebilmeleri adına harekete geçmeyerek ya da gerekli terapötik imkanları sunmayarak onları adeta bu travmatize edici süreçte *"yalnız"* bırakırlar hatta bu kurumsal aktörlerin rijit politikaları, deneyimlenen kurumsal ihanet travmasının şiddetini arttırmaktadır. Sağlık sisteminin ve sağlık hizmeti veren kurumların; bireylerin yaşadıkları fiziksel ve/veya psikolojik rahatsızlıkları gidermesi adına en ivedi ve en doğru şekilde onları desteklemeleri etik açıdan temel bir zorundalıktır ancak bu süreç her zaman optimal bir şekilde işlememektedir. Smith ve Freyd, danışan ile psikoterapist arasındaki ilişki dinamiklerinde psikoterapistin, danışana karşı suçlayıcı bir tutum göstermesinin *"kurumsal ihanet travması"* olarak algılandığını ifade etmektedir. Ruhsal sağlık hizmeti veren bir psikoterapistin, danışanını yargılaması, suçlaması ve ona haksız bir şekilde ithamda bulunması; profesyonel yardım alan kişi açısından hem terapiste hem de bu terapistin verdiği sağlık hizmetine hatta sağlık sistemine olan tümden güvensizliği ve algıladığı ihanet ile eşleniktir. Bütüncül bir perspektiften sağlık kurumları, kendi profesyonel sorumluluk alanında yapmaları gereken tüm aksiyonları gerçekleştirerek, hastalarının hem hekimler hem de sağlık sistemi tarafından travmatize edilmelerinin önüne geçmeli hatta kendilerine olan kurumsal güveni en kısa sürede yeniden kazanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** İhanet travması; kurumsal ihanet travması; güven; sağlık sistemi

# INSTITUTIONAL BETRAYAL TRAUMA AND ITS REFLECTIONS IN THE HEALTH SYSTEM

## Abstract

Individuals establish both emotional and psychological relationships with other people at different levels, both in the family, in the institutions they work in, and in the social groups they belong to. In the dynamics of interpersonal relationships, which are expected to develop on the basis of trust under normal conditions, sometimes there are situations where trust is violated or abused, which is experienced as *"betrayal trauma"*. Betrayal trauma, which is experienced in violation of the interpersonal trust of parents, partners and friends in close relationship dynamics, is divided into three as *"family betrayal trauma"*, *"institutional betrayal trauma"* and *"cultural betrayal trauma"*. The trauma caused by the failure of the workplace or the management system in it to keep silent by not taking the necessary actions to prevent the abuse and violence experienced, or to take unsuccessful actions to prevent this abuse and violence, is defined as *"institutional betrayal trauma"*. Some institutions and administrative systems leave individuals *"alone"* in this traumatizing process by not taking action to neutralize the trauma they have experienced or by not providing the necessary therapeutic opportunities, and even the rigid policies of these institutional actors increase the severity of the experienced trauma of institutional betrayal. It is a basic ethical obligation for the health system and institutions providing health services to support individuals in the most urgent and correct way in order to eliminate the physical and/or psychiatric disorders they experience, but this process may not always work as it should. Smith and Freyd state that in the relationship dynamics between the client and the psychotherapist, the psychotherapist's blaming attitude towards the client is perceived as *"institutional betrayal trauma"*. A psychotherapist providing mental health services is judging, accusing and unfairly charging the client; in terms of the person receiving professional help, it is associated with the distrust and perceived betrayal of both the therapist and the health service provided by this therapist and even the health system. From a holistic perspective, health institutions should prevent their patients from being traumatized by both physicians and the health system by taking all the actions they need to take in their own professional responsibility, and even regain their institutional confidence as soon as possible.

**Keywords:** Betrayal trauma; institutional betrayal trauma; trust; health care system

## İhanet Travması Teorisi

Travmatik yaşantıları ve travma sonrası ortaya çıkan psikiyatrik belirtileri tanımlamak ve daha iyi anlamlandırabilmek adına Jennifer Freyd (1996) *"İhanet Travması Teorisi"*ni geliştirmiştir. İhanet travması teorisi; Bowlby (1969)'ın bağlanma teorisinden köken almış olup, kişilerararası bağlanma dinamiklerinin ve travmatik yaşantıların değerlendirilmesi ekseninde yapılandırılmıştır. İhanet travma teorisi, travma ile ilişkili psikiyatrik belirtileri ve bozuklukları, örseleyici durum ya da olayın meydana geldiği sosyal ilişkilere odaklanarak ele almaktadır (Smith, Gómez & Freyd, 2014). İhanet travma teorisi, travmatik durum ya da olaydaki ihanet seviyesi yüksek olduğu zaman *"ihanet körlüğü (betrayal blindness)"* olarak kavramsallaştırılan ve istismar mağdurları tarafından deneyimlenen anımsama sürecindeki eksiklikler/bozulmalar veya bilgi izolasyonu ile karakterizedir. Bu teoride dissosiyasyon başta olmak üzere travma ile ilişkili verilen uyumsal doğalı psikiyatrik reaksiyonlar temel öneme sahiptir. İhanet travma teorisi, travma ile ilişkili psikopatolojileri ilişkisel bir çerçevede ele almaktadır. İhanet travması teorisi aynı zamanda psikoterapilerde klinisyenlere de önemli faydalar sağlayabilmektedir. Travmatik yaşantı bildiren kişilerin, deneyimledikleri örseleyici olayı bir *"ihanet"* olarak terapötik çerçevede değerlendirmeleri, travmatik yaşantıların ruhsal izlerinin azalmasına katkı sağlamaktadır (Freyd, DePrince & Zurbriggen, 2001; Gómez, Lewis, Noll, Smidt, & Birrell, 2016).

İhanet travması teorisinde ilk olarak bireylerin maruz kaldıkları örseleyici olayla ilişkili hissettikleri ruhsal acıya odaklanılmaktadır. Freyd'e göre, psikolojik ve fiziksel acılar ya da sıkıntılar davranış değişikliği adına motive edici bir fonksiyon görmektedir. Cinsel istismar mağduru bir çocuk için psikolojik acının ve stresin farkındalığı, kendini bu olumsuz

düşünceden uzaklaştırmak ya da dissosiyasyon fenomeni adına adına etkin bir ajan olarak fonksiyon görmektedir. Travma mağduru çocukların, aileleri tarafından alacakları sosyal destek olmadan bu olumsuz sürecin farkında olmaları örseleyici olayın üstesinden gelebilmeleri için tek başına yeterli değildir. Bu doğrultuda *"ihanet körlüğü"*, fiziksel ve hatta duygusal primer ihtiyaçların karşılanmasına belirli oranda yardımcı olabilmekte hatta travma kökenli psikopatoloji gelişimine karşı koruyucu bir rol dahi oynayabilmektedir (Freyd, 1996; Gómez, 2019; Gómez ve ark., 2016; Öztürk & Erdoğan, 2021a). Kendini diğer insanlardan gelecek zararlara karşı korumaya çalışmak ile başka kişilere bağlanma ihtiyacı sıklıkla karşı karşıya gelmektedir ki aile içi cinsel istismar mağduru çocuk, psikolojik destek gibi duygusal ihtiyaçlarının yanı sıra yiyecek ve barınma gibi fiziksel ihtiyaçlar için de ailesine bağımlı kalabilmektedir. İstismar konusunda farkındalığa sahip olmak, bakımverene bağlanmayı bozabilmektedir. Bu durumun ana sebebini, ihanetin tespit edilmesi oluşturmakta ve bu tespitten sonra ebeveynlerle yüzleşme ya da ilişkiyi sürdürme isteği majör oranda ortadan kalkmaktadır. Freyd'e göre ihanet travması *"gerçeklik ile ebeveynlere olan güveni sürdürme ihtiyacı arasındaki çatışma"*dır (Freyd, 1996; McNally, 2007).

İnsanlar birbirleriyle farklı düzeylerde -aile içinde, çalışılan kurumlarla ve yaşanılan azınlık gruplarının diğer üyeleriyle- ilişkisel olarak bağlantılıdır. Karşılıklı etkileşim sürecinde gelişen ve bu bağlantılarda örtük olarak varlanışını sürdüren güveni ihlal eden kötüye kullanım, bir ihanet olarak algılanmaktadır. İhanet travması teorisi özellikle bireylerin yakın çevresi tarafından gerçekleştirilen istismar ve ihmale odaklanmaktadır (Freyd, 1996; Öztürk & Erdoğan, 2021a). İhanet travması; *"aile ihanet travması", "kültürel ihanet travması"* ve *"kurumsal ihanet travması"* olmak üzere üç başlıkta ele alınmaktadır. Aile ihanet travması, çocuk istismarına yol açan ve bu istismarın negatif ruhsal etkilerinin yaşantılanmasına olanak tanıyan her türlü disfonkisyonel aile eylemi veya eylemsizliğidir. Aile ihanet travması kapsamında, travmaların yaygın veya normal bir durum gibi algılatılmasına yönelik manipülatif tutum ve davranışların yer almasının yanı sıra ebeveynlerin, istismarcı çocuk yetiştirme stillerini saklamaya yönelik çabalarının çocuklar tarafından fark edilmesi de bulunmaktadır (Delker ve ark., 2018; Gobin & Freyd, 2014).

Kültürel ihanet travması, azınlık topluluklarında kültürel bir aldatılma ya da kandırılma zemininde yaşantılanan grup içi istismarın ve şiddetin -ayrımcılık ve ırkçılık-, toplumsal eşitsizliğe karşı tampon görevi görmesi nedeniyle ihtiyaç duyulan grup içi kültürel güvenin ihlal edilmesidir. İhanetin, yakın ilişki dinamiklerinde ortaya çıkan istismar yaşantıları gibi örtük olduğu, kültürel ihanetin de kültürel güvenin ihlali olarak azınlık topluluklarında grup içi istismarın içine yerleştirildiğinden söz edilmektedir (Gomez, 2019). Kurumsal ihanet kavramı ise, istismarı önlemek adına uygun kurumsal tedbirlerin alınmaması ya da yetersiz düzeyde alınmasıdır. Bu kurumların kendileri travmayı nötralize etmek için *"harekete geçmezler"*, hatta kurumsal aktörler tarafından yaratılan sorunlu politikaları, prosedürleri ve kültürel normları sürdürerek kurumsal ihanet travmasının daha yoğun deneyimlenmesine sebep olurlar. Aynı zamanda, kurumsal yapıda bireysel aktörler tarafından verilen psikolojik zarar, bu bireylerin kurumlarıyla özdeşim kurmalarıyla birlikte artış göstermektedir (Smith & Freyd, 2014). Kurumsal istismarın açığa çıkartılması sürecinde bir çalışanın, mağduru suçlayıcı bir görüş bildirmesi, ihanetin ta kendisidir. Aynı doğrultuda danışanını suçlayıcı bir tutum gösteren terapist de net bir şekilde kurumsal ihanet travması yaşatmaktadır, çünkü terapist, ruh sağlığı sisteminde kurumsal bir aktör ve uzman olarak bulunmaktadır. Kurumsal ihanet travmasının deneyimlenebileceği yerler arasında; hastaneler, polis departmanları ve yargı sistemi gibi çeşitli kurumlar yer almaktadır (Smith & Freyd, 2014).

**Sağlık Sisteminde Kurumsal İhanet Travması ve Yansımaları**

İş yerlerinde ve organizasyonlarda etik kültürü zayıflatabilecek dinamiklerden birisi kurumsal ihanettir. Sağlık sistemi söz konusu olduğunda kurumsal ihanet, sistemin hem çalışanlarının hem de hastalarının fiziksel ve ruhsal iyiliklerini göz ardı etmesi, onların haklarını korumaması hatta gerçekleştirdikleri eylemler ya da eylemsizliklerle travmatize etmeleridir. Sağlık kuruluşların çalışanlarının ve hastalarının fiziksel ve psikolojik güvenlikleri adına adaletli ve etiği temel alan bir politika sergilemesi her şeyden önce temel bir gerekliliktir (Brewer, 2021). Kurumsal ihanetin sağlık sistemindeki yansımaları arasında klinisyenlerin, danışanların/hastaların misilleme yapma korkuları nedeniyle tedavi süresince kendilerine yöneltilen olumsuz tutumları bildirmeye yönelik endişe duymaları, sağlık sisteminin çalışanlar üzerinde aşırı iş yükü oluşturması sonucunda bireylerde ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik hastalıklar ile çalışanların profesyonel mesleklerini yapmalarını kısıtlayıcı ölçüde yöneticilerden gelen talimatlar yer almaktadır. Sağlık kuruluşlarının çalışanlarını ve hastalarını korumaları gerekirken, özellikle baskı aracılığı ile çalışanlarının mesleklerini en uygun şekilde icra etmelerini engellemeleri klinisyenlerin başarı oranlarını azaltabilmektedir ki, direkt olarak hastalar da kurumsal sistemin çalışanları üzerindeki bu baskıcı tutumundan negatif yönde etkilenmektedir (Klest ve ark., 2020; Öztürk & Erdoğan, 2021b). Sağlık sistemindeki üst düzey yöneticiler tarafından çalışanlarını kalitesiz kişisel koruyucu ekipmanları temin eden ve daha sonra yaptıkları adına derin suçluluk veya pişmanlık duyan bir yönetici hem ahlaki sorun yaşamakta hem de çalışanlarının kurumsal ihanet travmasını deneyimlemesine yol açmaktadır. Yanlış ve hatalı eylem sebebiyle yöneticilerin pişmanlık duyması, çalışanların bir bölümünün kurumsal ihanet travmasını daha düşük düzeyde yaşantılamasına olanak sağlayabilmektedir. Hastane yöneticileri her ne kadar sağlık kuruluşlarında üst düzey pozisyonda bulunsalar dahi kurumsal ihanet travmasının mağduru olabilirler. Yöneticilerin, personellerine karşı suçluluk veya umutsuzluk hissetmesi, onların da belirli oranda kurumsal ihanet travmasını deneyimlemesine yol açmaktadır ki çünkü o yönetici de sistemin bir parçasıdır ki ve kendisine iletilen talimatları yerine getirmekle yükümlüdür (Brewer, 2021; Cleary, Wilson & Jackson, 2018).

Kurumsal ihanet travması, aile ihanet travması ve kültürel ihanet travmasıyla benzer psikolojik sonuçlara sahip olsa da sağlık sistemindeki ihanet söz konusu olduğunda bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Sağlık sistemindeki kurumsal ilişki dinamiklerinin yoğun olması nedeniyle kurumsal ihanet travması hem sağlık çalışanları hem de hastalar üzerinde örseleyici etkiler bırakabilmektedir (Baltrushes & Karnik, 2013; Disch ve Avery, 2001; Sadler, Booth ve Doebbeling, 2005). Kişilerarası ihanet genellikle mağdurlar tarafından zorunlu olarak seçilmeyen birincil kişilerde -ebeveynler ve aile tanıdıkları gibi- meydana gelirken, kurumsal ilişkiler ise genellikle çocukluk dönemindeki ihanet kaynaklarından -ebeveynlerinden- kaçmayan çalışan kişilerde deneyimlenir. Örneğin, kadın askeri personelde çocuklukta cinsel istismara uğrama oranı, sivil meslektaşlarına göre iki kat daha fazladır. İstismar mağduru bu kadınların çoğu, askeri ortamı, ev ortamına benzettikleri için orduya katılmak istediklerini bildirmiştir (Sadler, Booth, Mengeling, & Doebbeling, 2004). Bir diğer ifadeyle travmatize bireylerin, örseleyici bir ortamdan uzaklaşırken başka bir örseleyici ortama geçme oranları, travmatize olmayan bireylere göre daha fazladır. Travmatize edici bu yanlış seçimin yarattığı uyumsuzluğu gidermek adına birçok kişi, *"ihanet körlüğü"* ile fonksiyon geçişleri bulunan dissosiyatif savunmaları benimsemektedir (Freyd & Birrell, 2013). Sağlık sisteminde teşhis edilmesi güç fiziksel hastalığı bulunan veya bu fiziksel hastalığıyla ilişkili sıkıntı sebebiyle tedaviye başvuran bireylere, özellikle kurumsal ihanet travması vaka oranlarının artabileceği psikotoksik işyeri ortamlarında dikkat edilmelidir. Hem sağlık kuruluşunun kendisinin hastaya olan tutumunu hem de klinisyenlerin başvurdukları tedavi yöntemlerinin detaylı bir şekilde

değerlendirilmesi, kurumsal ihanet travmasının tespiti açısından öncül bir öneme sahiptir. Fiziksel sağlık sorunları ile ilişkili bireylerin ruhsal durumlarının nispeten iyi olmadığı ve dissosiyatif semptomların eşik altı düzeyde olduğu bireyler, organizasyonel dinamiklerin dengesiz ve kaotik olduğu durumlarda kurumsal ihanet travması deneyimleyebilmektedir (Smith & Freyd, 2014; Çombaş, Öztürk & Derin, 2022).

Ruhsal sağlık hizmeti veren bir psikoterapistin, danışanını yargılaması, suçlaması ve ona haksız bir ithamda bulunması; bu vakanın hem terapiste hem de bu terapistin sunduğu sağlık hizmetine hatta sağlık sistemine olan güvensizlik ve algılanan ihanet ile karakterizedir (Smith & Freyd, 2014). Smith, sağlık hizmeti alan 707 kişi ile gerçekleştirdiği bir çalışmada kurumsal ihanet travması oranını 2/3 olarak bulgulamıştır. Smith'in çalışmasında, doktoru tarafından randevusu ertelenen ya da iptal edilenler %40.7, gerekli tıbbi bakımı görmeyenler %30.8 ve randevu takibi yapılmayanlar ise %26.9 oranındadır ki, bu sonuç hem hekimlere hem de sağlık sistemine olan güveni hem de sağlık sistemine başvurmaya yönelik motivasyonu azaltmaktadır (Smith, 2017). Olumsuz yaşam deneyimlerin fiziksel ve ruhsal sağlık üzerindeki etkisini net olarak anlayabilmek adına hem kişilerarası hem de kurumsal ihanet travmasını birlikle ele gerekmektedir. İhanet travma teorisi modeli, kurumsal ihanet travmasının hem kronik stres hem de dissosiyatif psikolojik sıkıntı ile ilişkili fiziksel sağlık sorunlarına yol açabileceğini anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Sağlık sisteminde kurumsal ihanet, travmatik yaşam deneyimleri bulunan kişilerde ek bir ruhsal zarar olarak işlev görebilmektedir. Kurumsal ihanet travmasının yaygın yaşantılandığı yerler arasında sağlık kuruluşları dışında, üniversiteler gelmektedir. Ayrıca, kronik cinsel istismarın yaşantılandığı, tacize ve fiziksel saldırıya ait delilleri örtbas etmeye çalışıldığı ve cinsel saldırı mağdurlarının ifade alınması sürecinde travma temelli uygulamaların göz ardı edildiği bazı kuruluşlar ya da organizasyonlarda, kurumsal ihanet travması yoğun bir şekilde deneyimlenmektedir (Smith & Freyd, 2017). Sonuç olarak, hastanelerde kurumsal ihanet travması hem sağlık sisteminde hem de bu sistemde rol alan yöneticiler ve klinisyenlerin etik parametrelere dikkat ederek hasta odaklı bir tedavi yaklaşımı sergilemesiyle önlenebilir. Bu doğrultuda sağlık kurumları, kendi profesyonel sorumluluk alanında planladıkları bütün hedefleri eyleme dönüştürerek, hastalarının hem hekimler hem de sağlık sistemi tarafından travmatize edilmelerinin önüne geçmeli hatta kendilerine olan kurumsal güveni en kısa sürede yeniden kazanmalıdır.

## KAYNAKLAR

Brewer, K. C. (2021). Institutional betrayal in nursing: A concept analysis. *Nursing ethics*, *28*(6), 1081-1089.

Cleary, M., Wilson, S., & Jackson, D. (2018). Betrayal in nursing: recognizing the need for authentic and trusting relationships. *Issues in Mental Health Nursing*, *39*(5), 447-449.

Çombaş, M., Öztürk, E., & Derin, G. (2022). Childhood trauma and dissociation in female patients with fibromyalgia. *Medicine*, *11*(4), 1635-40.

Delker, B. C., Smith, C. P., Rosenthal, M. N., Bernstein, R. E., & Freyd, J. J. (2018). When home is where the harm is: Family betrayal and posttraumatic outcomes in young adulthood. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *27*(7), 720-743.

Freyd, J. J. (1996). *Betrayal trauma: The logic of forgetting childhood abuse*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Freyd, J. J., DePrince, A. P., & Zurbriggen, E. L. (2001). Self-reported memory for abuse depends upon victim perpetrator relationship. *Journal of Trauma and Dissociation*, *2*, 516.

Gobin, R. L., & Freyd, J. J. (2014). The impact of betrayal trauma on the tendency to trust. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *6*(5), 505.

Gómez, J. M. (2019). What's in a betrayal? Trauma, dissociation, and hallucinations among high functioning ethnic minority emerging adults. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *28*(10), 1181-1198.

Gómez, J. M., Lewis, J. K., Noll, L. K., Smidt, A. M., & Birrell, P. J. (2016). Shifting the focus: Nonpathologizing approaches to healing from betrayal trauma through an emphasis on relational care. *Journal of Trauma & Dissociation*, *17*(2), 165-185.

Klest, B., Smith, C. P., May, C., McCall-Hosenfeld, J., & Tamaian, A. (2020). COVID-19 has united patients and providers against institutional betrayal in health care: A battle to be heard, believed, and protected. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *12*(S1), S159.

McNally, R. J. (2007). Betrayal trauma theory: A critical appraisal. *Memory*, *15*(3), 280-294.

Öztürk, E., & Erdoğan, B. (2021a). Betrayal trauma, dissociative experiences and dysfunctional family dynamics: flashbacks, self-harming behaviors and suicide attempts in post-traumatic stress disorder and dissociative disorders. *Medicine Science, 10*(4), 1550-1556.

Öztürk, E., & Erdoğan, B. (2021b). Dissociogenic components of oppression and obedience in regards to psychotraumatology and psychohistory. *Medicine Science*, *10*(3),1059-1068

Smith, C. P. (2017). First, do no harm: institutional betrayal and trust in health care organizations. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 133-144.

Smith, C. P., & Freyd, J. J. (2014). Institutional betrayal. *American Psychologist*, *69*(6), 575.

Smith, C. P., Gómez, J. M., & Freyd, J. J. (2014). The psychology of judicial betrayal. *Roger Williams UL Rev.*, *19*, 451.

# RUH SAĞLIĞI ÇALIŞANLARINDA DUYGUSAL ZEKÂ İLE TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

**Berfin KUYLU**

Psikolojik Danışman Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Berfinkuylu36@gmail.com

**Nurcan PINAR**

Psikolojik Danışmanlık Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

nurcan_pinar@icloud.com

**Edanur ÇAKIR**

Psikolojik Danışmanlık Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

edanurcakir2702@gmail.com

**Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN**

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi

mensurealkis@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4410-1279

## Özet

Günümüzde birçok meslek grubu iş hayatında (düşük ücret, uzun mesai saatleri, yöneticilerin baskıları) ve sosyal hayatında (kendini yetersiz görme, duygularını ifade edememe, enerji düşüklüğü) yaşadığı güçlüklerden dolayı tükenmişlik yaşamaktadır. Bireylerin yaşadığı tükenmişlik yaşam kalitesini düşürmekte, aile içi ilişkileri olumsuz etkilemektedir. Eşlerin birbirleriyle olan anlaşmazlıkları, tükenmişlik yaşayan bireyin çocuklarına negatif davranışları ve bireyin evin içindeki sorumlulukları yerine getirmede güçlük yaşaması bu olumsuz etkilere örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte tükenmişlik ile duygusal zekâ arasında bir ilişkinin olduğu ön görülmektedir. İş hayatında, duygusal zekâsı yüksek bireylerin pozitif davranması mutlu bir çalışma ortamını ve beraberinde yüksek çalışma performansını getirir. Tükenmişlik yaşama riskini de azaltır. Tükenmişlik yaşayan duygusal zekâsı düşük bireylerde ise yaşadıkları negatif duygularla baş etmekte zorlandıkları için işe gelmek istememe, yetersiz hissetme gibi davranışlar görülür.

Ruh sağlığı çalışanları günümüzde insanlığın artan problemlerinden dolayı talep gören meslekler arasına girmiştir. Bu durumda onların daha yoğun bir iş hayatına ve daha çok insanla iletişim halinde olmalarına sebep olmuştur. Tüm bu sebeplerden dolayı meslek grupları arasında en çok tükenmişlik yaşayanlardan biri ruh sağlığı çalışanlarıdır. Ruh sağlığı çalışanlarının (psikolog, psikolojik danışman, psikiyatrist, psikiyatrist hemşiresi, sosyal hizmet uzmanı) tükenmişlik yaşamasındaki etkenlerin başında danışanlarının streslerini kendi hayatlarına aktarmaları, danışanlarıyla doğru iletişim kuramamaları, iş hayatında yöneticiler ve çalışma arkadaşlarıyla yaşadıkları sıkıntılar ve zaman zaman adli vakalarla karşılaşmaları sayılabilir.

Ruh sağlığı çalışanları kendi duygularını anlar ve yönetebilirlerse başkalarının duygularını da aynı ölçüde anlar ve yönetebilirler. Bu becerinin onların tükenmişlik yaşama oranlarını düşüreceği ön görülmüştür. Ruh sağlığı çalışanlarının yaşadıkları psikolojik sorunlar beraberinde fiziksel açıdan da sorunlar yaşamalarına sebep olur. Tüm bunlardan dolayı bu araştırmada ruh sağlığı çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Konya Ereğli' de görev yapan ruh sağlığı çalışanları oluşturmuştur. Örneklem yöntemi olarak maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Maslach tükenmişlik ölçeği ve Rotterdam duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik ve duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için betimsel analizler; cinsiyete, çalışma yerine ve çalışma kategorisinde göre farklılığın

olup olmadığı ise istatistiksel analizlerle belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre duygusal zekâ ile tükenmişlik arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâsı yüksek bireyler daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar. Ruh sağlığı çalışanlarının cinsiyetlerine göre duygusal zekâ puanları veya tükenmişlik durumları farklılık göstermemektedir. Ancak kurum türüne göre ruh sağlığı çalışanlarını duygusal zekâ puanları farklılık göstermektedir. Buna göre özel kurumda çalışanların duygusal zekâ puanları devlet kurumlarında çalışanlardan daha yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal zekâ, ruh sağlığı çalışanları, tükenmişlik

# THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND BURNOUT IN MENTAL HEALTH WORKERS

## Abstract

Today, many professional groups experience burnout due to the difficulties they experience in their professional life (low wages, long working hours, pressure from managers) and social life (feeling inadequate, inability to express their emotions, low energy). The burnout experienced by individuals reduces the quality of life and negatively affects family relationships. Examples of these negative effects include disagreements between spouses, negative behaviors in the individual experiencing burnout towards his or her children, and the individual's difficulty in fulfilling responsibilities at home. However, it is foreseen that there is a relationship between burnout and emotional intelligence. In business life, the positive behavior of individuals with high emotional intelligence leads to a happy working environment and high work performance. It also reduces the risk of burnout. On the other hand, individuals with low emotional intelligence who experience burnout have behaviors such as not wanting to come to work and feeling inadequate because they have difficulty coping with the negative emotions they experience.

Mental health workers have become one of the professions in demand today due to the increasing problems facing humanity. This has caused them to have a more intense work life and to be in contact with more people. For all these reasons, mental health workers are among the professional groups who experience burnout the most. Mental health professionals (psychologists, psychological counselors, psychiatrists, psychiatrist nurses, social workers) experience burnout because they transfer the stress of their clients to their own lives, fail to communicate properly with their clients, have difficulties with managers and colleagues in business life, and occasionally encounter forensic cases.

If mental health workers can understand and manage their own emotions, they can understand and manage the emotions of others to the same extent. It was predicted that this skill would reduce their burnout rates. Psychological problems experienced by mental health workers cause them to experience physical problems as well. Therefore, in this study, the relationship between emotional intelligence and burnout in mental health workers was examined.

Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group of the research consisted of mental health workers working in Konya Ereğli. Maximum diversity method was used as the sampling method. Personal information form, Maslach burnout scale and Rotterdam emotional intelligence scale were used to collect data. In the study, descriptive analyses were used to determine the burnout and emotional intelligence levels of mental health workers, and statistical analyses were used to determine whether there were differences according to gender, place of work and working category. According to the research findings, a moderate and negative relationship was found between emotional intelligence and burnout. Individuals with high emotional intelligence experience less burnout. There is no difference in emotional intelligence scores or burnout status of mental health workers according to their gender. However, emotional intelligence scores of mental health workers differ according to the type of institution. Accordingly, the emotional intelligence scores of employees working in private institutions are higher than those working in state institutions.

**Keywords:** Emotional intelligence, mental health workers, burnout

## GİRİŞ

Geçmişe oranla artan insan nüfusunun beraberinde getirdiği, stres, ekonomik sıkıntılar, sağlık sorunları, teknolojik gelişmeler gibi sebepler ruh sağlığı çalışanlarına olan ihtiyacın artmasına

neden olmuştur (Tanikyan, 2008). Bu artışın sebebi ruh sağlığı çalışanlarının kimler olduğu ve hangi yetkinliklere sahip oldukları hakkında insanların daha fazla bilgi sahibi olması ve talepte bulunmalarıdır (Kaplan vd., 2014). Ruh sağlığı çalışanları olarak nitelendirilen meslek grupları içinde psikolojik danışmanlar, psikiyatristler, psikologlar, psikiyatri hemşireleri ve sosyal hizmet uzmanları yer almaktadır. Ruh sağlığı çalışanlarının çalışma hayatlarında karşılaştıkları uzun mesai saatleri, düşük ücretle çalıştırılmaları, iş ortamında karşılaştıkları sorunlar, kendilerini yorgun, mutsuz, yetersiz ve mesleğe karşı isteksiz hissetmelerine sebep olabilmektedir. Yaşanılan bu olumsuz ruh hali tükenmişliğe yol açabilir (Ören ve Türkoğlu, 2006). Tükenmişlik kavramından ilk olarak Freudenberger (1974, Akt: Avşaroğlu, Deniz, Kahraman, 2005) bahsetmiştir. Freudenberger' e göre tükenmişlik bireylerin enerji kaynaklarının aşırı zorlanması ve yıpranması sonucu oluşur. Maslach ve Jackson (1981, Akt: Oğuzberk ve Aydın, 2008) tükenmişliği; insanların iş arkadaşlarını ve hizmet verdikleri bireylerin duygularını ve düşüncelerini görmezden gelmeleri, duygusal anlamda boşluk hissetmeleri, mesleki başarılarında azalma biçiminde ifade etmişlerdir. Güllüce ve İşcan'a (2010) göre ise tükenmişlik, bireyde meydana gelen yorgunluk, yaptığı işten zevk alamama, kendini mutsuz hissetme, içe kapanıklık ve kendini yetersiz görmedir. İnsanların günlük hayatlarında yaşadıkları stres ve kaygı durumları, çeşitli fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açarken tükenmişlik yaşayan ruh sağlığı çalışanları, travmatik olayları inceledikleri ve insanlığın zalim eylemlerinin sonuçlarına tanık oldukları için fiziksel ve psikolojik olarak çeşitli rahatsızlıklara daha açık hale gelirler. Bu durum beraberinde tükenmişliği ortaya çıkarır (Zara ve İçgöz, 2015).

Tükenmişliğin sebepleri işten kaynaklı ve kişiden kaynaklı etmenler olarak iki gruba ayrılır. İşten kaynaklı etmenler yapılan işin özelliğinden, kişiden kaynaklı etmenler ise kişinin kendisine ait özelliklerinden kaynaklanır. İşten kaynaklanan etmenler, çalışanların kendi arasındaki ve çalışanların yöneticilerle arasındaki iletişim kopukluğu, mesai saatlerinin fazlalığı, kişiden kaynaklı etmenler ise cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleğin ne kadar süredir icra edildiği ve psikolojik sağlamlık durumlarıyla ilişkilidir (Öles, 2019). Demir'e (2019) göre tükenmişliğin çoğunluğu işten kaynaklanan etmenlerdir. Tükenmişlik yaşayan bireylerde; mutsuzluk, durgunluk, enerji düşüklüğü, sinirlenme, uyku bozukluğu, çalışma ve sosyal hayatında hatalar yapma, işe gitmek istememe, yaptığı işin sorumluluklarını yerine getirmede yetersiz kalma gibi belirtiler görülebilir (Kaçmaz, 2005). Tükenmişliğin sonuçları arasında ise çalışanların işlerinden memnun olmamasından dolayı işten ayrılmaları ve yöneticilerin çalışacak insan bulmaları konusunda zorluk yaşamaları, psikolojik zorlanma sonucu oluşan fiziksel rahatsızlıklar, bireydeki olumsuz duygu ve düşüncelerin aile hayatına yansıması ve günlük hayatında yaşadığı dikkatsizlik yer alır (Güllüce ve İşcan, 2010). Ruh sağlığı çalışanları iş hayatında insanlarla birebir etkileşim halinde olduklarından ötürü tükenmişlik yaşamaları daha olası olan meslek grupları arasında yer alır (İkiz, 2010). Genellikle tükenmişlik yaşayan ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâ potansiyeli açısından da daha düşük seviyede oldukları görülmüştür (Turan, 2015).

Mayer ve Salovey'e(1990, Akt. Dutoğlu ve Tuncel, 2008) göre duygusal zekâ; insanların kendi duygularının farkında olmaları, duygularını düzenleyebilmeleri, mesleğindeki zorluklara karşı

psikolojik sağlamlık gösterebilme ve başkalarının duygularını sezinleyebilme yeteneğidir. *''Genel olarak bu kavramla alakalı olarak dört başlık dikkat çekmektedir. Bunlar, kişinin kendi duygularını algılama yeteneği, başkalarının duygularını algılama yeteneği, kendi duygularını yönetebilme yeteneği ve son olarak da başkalarının duygularını yönetebilme yeteneğidir''* (Aslan, Özata, 2008, s.80). Duygusal zekâ insanların duygularıyla gelişigüzel hareket etmeleri veya duygularını içlerine atıp dışarıya yansıtmamaları değildir. Hangi duyguyu, hangi zamanda, ne derecede kullanması gerektiğini bilmeleridir. Bunu yapabilen insanlarda duygusal zekâ potansiyelinin yüksek olduğu görülür (Sü Eröz, 2011). Bireydeki duygusal zekâ potansiyeli yüksekse tükenmişliğe yakalanma olasılığı düşüktür. Çünkü duygusal zekâ bireye duygularını kontrol edebilme ve yaşamında olumlu duygular geliştirebilme imkânı sunar (Yücel ve Ilgın, 2016). İş ortamında duygusal zekâsı yüksek olan bireyler birbirlerine karşı duyarlı olur, birbirlerinin sorunlarıyla ilgilenir ve işlerinde daha verimli olurlar. Böylece iş arkadaşları ve yöneticilerle aralarındaki ilişki sağlıklı olacağından tükenmişliğe yakalanma riskleri en aza iner. Bireylerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri karşılarındaki kişi ile doğru bir iletişim kurmalarına yardımcı olur. Bu durum beraberinde mutlu bir çalışma hayatı getirir. Mutlu bir çalışma hayatında ise zorluklarla karşılaşılsa da motivasyon düşmez, düşse bile güçlü iletişimle yeniden kazanılabilir (Güllüce ve İşcan, 2010).

Ruh sağlığı çalışanlarında duygusal zekâ önem arz etmektedir çünkü bu meslek grubunda çalışanlar, insanlarla sürekli olarak iletişim halinde olurlar ve empati becerisine sahip olmaları beklenir (Herece ve Şener, 2017). Ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâ potansiyelleri artırıldığı takdirde psikolojik açıdan sağlamlık ve hayat standartlarının iyileştiği görülür (Seymen, 2019). Ruh sağlığı çalışanları, hastaları veya danışanları ile seans esnasındayken aynı anda birçok duygu hissedebilir. Bu duygu durumlarına danışanın ilerleme kaydetmesinden kaynaklı sevinç, danışanın terapiyi reddettiğinde duyulan üzüntü, danışan danışman arasında kurulan bağdan dolayı oluşan güven duygusu birer örnektir (Ak Sütlü, 2013). Ruh sağlığı çalışanlarının maruz kaldıkları bu duygu durumlarıyla baş edebilmelerinde etken rol oynayan duygusal zekânın önemi her geçen gün artmaktadır (Örs ve Çillioğlu Karademir, 2021). Tükenmişlik yaşayan bireylerin kendilerini toplumdan ve insan ilişkilerinden uzak tuttukları ve bu durumun süreklilik kazandığı bilinen bir gerçektir. Ayrıca bu bireyler kendilerini sürekli olarak başkalarıyla kıyaslama eğilimindedirler. Bu durum bireyin hem kendisini hem de çevresini negatif yönde etkiler (Eğin, 2015). Ruh sağlığı çalışanlarının zor çalışma şartları tükenmişlik yaşamalarına zemin hazırlamaktadır. Her ruh sağlığı çalışanı aynı ölçüde tükenmişliğe yakalanmaz bunun sebebi bazı insanlarda duygusal zekânın yüksek olmasıdır (Yücel ve Ilgın, 2016). Ancak ruh sağılığı çalışanlarında duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki henüz ele alınmamıştır.

**Amaç ve Hedefler**

Gelişen teknoloji ile beraber artan ekonomik sıkıntılar, stres ve olumsuz yöne evrilen insan ilişkileri insanları tükenmişlik yaşamaya daha yatkın hale getirmiştir (Ak Sütlü, 2013). Ruh sağlığı çalışanları tükenmişlik yaşama olasılığı yüksek olan meslek gruplarından biridir (Eğin, 2015). Ancak henüz duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmemiştir. Ak Sütlü (2013) sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Turan

(2015) ile Ören ve Türkoğlu (2006) ise eğitimcilerin duygusal zekâ ve tükenmişlik durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ancak ruh sağlığı çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisini inceleyen bir çalışma ulaşılan literatürde yer almamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada ruh sağlığı çalışanlarında duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda oluşturulan alt problemler şu şekildedir:

1)Ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik durumları ne düzeydedir?

2)Ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâ durumları ne düzeydedir?

3)Ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik durumları ve duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4) Ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik ve duygusal zekâ durumları cinsiyete ve kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde evreni temsil eden örnekleme evrenin görüş, ilgi, tutum, beceri vb. özelliklerini belirlemek amacıyla sorular sorulur ve genel bir yargıya varılır (Sezgin Selçuk, 2020). Bu çalışmada da ruh sağlığı çalışanları hakkında bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle tarama modeli benimsenmiştir.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya Ereğli' de görev yapan ruh sağlığı çalışanları oluşturmuştur. Bu araştırmadaki ruh sağlığı çalışanları özel kurumlarda ve devlet kurumlarında görev yapan; psikolog, psikiyatrist, psikolojik danışman, psikiyatri hemşireleri ve sosyal hizmet uzmanlarından oluşmaktadır. Örneklem yöntemi olarak maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleminde, araştırmaya katılan bireylerin heterojenliği örnekleme yansıtılır ve bu çeşitlilik içerisindeki benzer ve farklı yönlerin tespit edilmesi amaçlanır (Sezgin Selçuk, 2020). Mevcut çalışmada da farklı alt kategorilerden ve farklı kurumlardan ruh sağlığı çalışanları seçilmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Katılımcıların 115' psikolojik danışman, 21'i psikolog, 7'si pedagog, 3'ü psikiyatrist, 3'ü sosyal hizmet uzmanı ve 1'i psikiyatri hemşiresidir.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

| | | Alan | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Psikiyatrist | Psikolog | Psikolojik danışman | Pedagog | Sosyal hizmet uzmanı | Psikiyatri hemşiresi | Toplam |
| Cinsiyet | Kadın | 2 | 20 | 86 | 1 | 1 | 1 | 111 |
| | Erkek | 1 | 1 | 29 | 6 | 2 | 0 | 39 |
| Toplam | | 3 | 21 | 115 | 7 | 3 | 1 | 150 |

## Veri toplama araçları

Bu araştırmada ruh sağlığı çalışanları hakkında bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Maslach ve Jackson (1986)'ın oluşturduğu tükenmişlik ölçeği, Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Rotterdam duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır.

**Maslach Tükenmişlik Ölçeği:** Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş, Ergin (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 22 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki alt boyutlar; duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşmadır. 7'li Likert tipinde oluşan ölçeğe verilen yanıtlar; Hiçbir zaman (0)… Her zaman (6) şeklindedir. Duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik alt boyutundan elde edilen puan ile kişisel başarı alt boyutundan elde edilen puan arasında ters yönde bir ilişki vardır. Bu durumda kişisel başarı alt ölçeğinden elde edilen düşük puan, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt ölçeğinden elde edilen yüksek puan; yüksek düzeyde tükenmişlik gösterir. Kişisel Başarı alt ölçeğinden alınan yüksek puan ise duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt ölçeğinden alınan düşük puan; düşük düzeyde tükenmişlik gösterir. Üç alt ölçekten alınan orta derecede puan orta düzeyde tükenmişliği gösterir.

**Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği:** Pekaar ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilmiş, Tanrıöğen ve Türker (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 28 maddeden ve dört alt boyuttan oluşur. Ölçekteki alt boyutlar; kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol etme ve başkalarının duygularını kontrol etmedir. Ölçekten alınabilecek puan 28-140 Aralığında değişmektedir. 5'li Likert tipinde oluşan ölçeğe verilen yanıtlar; hiç katılmam, az katılırım, orta derecede katılırım, çok katılırım ve tam katılırım şeklindedir.

## Veri analizi

Veriler SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilere uygulanacak testlerin seçimi için normal dağılım varsayımı ve histogramlar ile kontroller yapılmış ve veri grubunun parametrik testlere uygun olduğuna karar verilmiştir. Betimsel istatistikler, korelasyon ve bağımsız örneklemler örneklemler t-testi analizleri yapılarak alt problemlere cevap aranmıştır.

## BULGULAR

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analize tabii tutulmuştur. Buna göre ilk olarak ruh sağlığı çalışmalarının tükenmişlik düzeyleri analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre kişisel başarı alt boyutu en yüksek ortalama puana sahiptir (X=30.72). Bu durum bu boyutta tükenmişliğin daha az diğer alt boyutlarda daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte ölçekten alınan puan ortalama düzeydedir (X=61.62).

**Tablo 2. Ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri**

| | N | Minimum | Maximum | Ortalama (X) | *SD* |
|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Tükenme | 150 | 9.00 | 41.00 | 22.32 | 5.85 |
| Kişisel Başarı | 150 | 17.00 | 39.00 | 30.72 | 3.84 |
| Duyarsızlaşma | 150 | 5.00 | 19.00 | 8.58 | 3.18 |
| Toplam | 150 | 38.00 | 89.00 | 61.62 | 7.53 |

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda ruh sağlığı alanında çalışanların duygusal zekâ puanları araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Ölçeğin tüm alt boyutlarında birbirine yakın ortalama puanlar elde edilmiş olup ölçeğin geneline ait puan ortalama seviyededir (X=81.02).

**Tablo 3. Ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâ düzeyleri**

| | N | Minimum | Maximum | X | *SD* |
|---|---|---|---|---|---|
| Kendi duygularını değerlendirme | 150 | 17.00 | 35.00 | 27.00 | 4.18 |
| Başkalarının Duygularını Değerlendirme | 150 | 17.00 | 35.00 | 27.10 | 4.01 |
| Kendi Duygularını Kontrol | 150 | 13.00 | 35.00 | 23.94 | 4.43 |
| Başkalarının Duygularını Kontrol | 150 | 12.00 | 35.00 | 25.07 | 4.39 |
| Toplam | 150 | 49.50 | 108.43 | 81.02 | 10.85 |

Çalışmanın üçüncü alt probleminde ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik durumları ve duygusal zekâları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.Ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik durumları ve duygusal zekâları arasındaki ilişki**

| | | Tükenmişlik | Duygusal Zeka |
|---|---|---|---|
| Tükenmişlik | r | 1 | -.399** |
| | p | | ,000 |

**. $p$<.001

Tablo 4'e göre ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâları ile tükenmişlik seviyelerinde arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır (r=-.399, $p$<.001). Bu durum duygusal zekâsı yüksek bireylerin daha az tükenmişlik yaşadığını göstermektedir.

Çalışmada son olarak ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik ve duygusal zekâ durumları cinsiyete ve kurum türüne göre analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik ve duygusal zekâ durumları cinsiyete ve kurum türüne göre incelenmesi**

| | **Cinsiyet** | **N** | **X** | ***SD*** | ***T*** | ***p*** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Tükenmişlik | Kadın | 111 | 48.03 | 10.07 | -.281 | .71 |
| | Erkek | 39 | 48.56 | 10.22 | | |
| Duygusal Zeka | Kadın | 111 | 81.04 | 11.10 | .049 | .44 |
| | Erkek | 39 | 80.94 | 10.22 | | |
| | **Kurum Türü** | **N** | **X** | ***SD*** | ***T*** | ***p*** |
| Tükenmişlik | Özel | 55 | 47.81 | 11.24 | -.327 | .99 |
| | Devlet | 95 | 48.31 | 9.39 | | |
| Duygusal Zeka | Özel | 55 | 81.80 | 13.16 | .666 | .00* |
| | Devlet | 95 | 80.57 | 9.30 | | |

*$p<.05$

Tablo 5'e göre ruh sağlığı alanında çalışanlarının cinsiyetlerine göre duygusal zekâ puanları veya tükenmişlik durumları farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ancak kurum türüne göre ruh sağlığı çalışanlarını duygusal z ekâ puanları farklılık göstermektedir ($p<.05$). Buna göre özel kurumda çalışanların duygusal zekâ puanları devlet kurumlarında çalışanlardan daha yüksektir (X=81.80).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ilk olarak ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri analiz edilmiştir. Kişisel başarı alt boyutu en yüksek ortalama puana sahiptir. Bulgulara göre ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri ortalama seviyededir. Bu düzeyin yüksek çıkmaması sevindiricidir. Araştırmada ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâ düzeyleri analiz edildiğinde ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmada ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik durumları ve duygusal zekâları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasında orta derecede ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Turan(2015) öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, duygusal zekâ ve tükenmişlik arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Ak Sütlü(2013) sağlık çalışanlarıyla yaptığı araştırmada çalışanlarda tükenmişlik seviyeleri arttıkça duyguların düzenlenmesinin zorlaştığını iddia etmiştir. Çalışmamızda elde edilen bulgular literatürü destekler biçimdedir. Bu bulgulara göre bireylerin duygusal zekâsı yüksekse daha az tükenmişlik yaşamaları öngörülebilir bir sonuçtur. Ruh sağlığı çalışanlarının meslek hayatlarında zaman zaman onları yıpratan travmatik olaylara şahit olmaları, onlara tükenmişliğe itebilir. Burada da duygusal zekâ devreye girer. Kişi kendisinin ve başkalarının duygularını anlamlandırabildiği ve yönlendirebildiği konusunda ne kadar başarılı olursa, tükenmişliğe yakalanma ihtimali azalır.

Araştırmada ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik ve duygusal zekâ durumları cinsiyete göre analiz edilmiştir. Aslan ve Özata (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada tükenmişlik ve duygusal

zekâ durumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bu çalışmada da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın alt problemlerinin biri de ruh sağlığı çalışanlarının çalıştıkları kurum türlerine göre tükenmişlik ve duygusal zekâ seviyelerinin incelenmesidir. Kurum türüne göre ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâ puanları farklılık göstermektedir. Buna göre özel kurumda çalışanların duygusal zekâ puanları devlet kurumlarında çalışanlardan daha yüksektir. Bununla beraber devlet kurumlarında çalışan ruh sağlığı personellerinin özel kurumlarda çalışan personellere göre tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Kulualp ve Sarı (2019) yaptıkları araştırmada kamu sektöründe çalışan memurların daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucunu bulmuşlardır. Kamu sektöründe çalışan bireylerin yaşadıkları tükenmişliğin fazla olmasının sebebi gereksiz kamusal işler, toplumun verdiği memurluk kimliğinin sorumluluğu, kişinin şahsi emek boyutunun kurumlarca zorla artırılmaya çalışılmasının verdiği duygusal zararlar olarak sayılabilir. Kılıç ve Ak (2017) ise sağlık çalışanlarının görev yaptıkları kurum türlerine göre tükenmişlik seviyelerini incelemiş ve araştırmada bulduğumuz sonuçlardan farklı olarak özel kurumda çalışan sağlık personellerinin devlet kurumunda çalışan personellere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Özel kurumda çalışan bireylerde tükenmişliğin daha fazla olmasının sebepleri; fazla mesai saatleri, düşük ücret, insanları ve yöneticileri memnun etmek için bireylerin kendinden fazlaca ödün vermesi olarak sayılabilir.

Ruh sağlığı sektörü toplumumuzun ruhsal sağlığının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından taşıdığı sorumluluk oldukça büyük bir öneme sahiptir. Ruh sağlığı sektöründe çalışanların mesleklerini yaparken yaşayacakları tükenmişlik durumu bireylere sundukları tedavi hizmetinin kalitesinin düşmesine sebep olacaktır. Bu durumdan yola çıkılırsa tükenmişlik durumun en az seviyeye indirilmesi adına çalışanların bilinçlendirilmesi, dilin etkin kullanımı, doğru zamanlama, stresle başa çıkma, kurumda çalışanlar arasında daha iyi bir iklim oluşturma ve benzeri konularda çalışanlara eğitimler verilmesi yararlı olacaktır. Ayrıca yöneticilerin çalışanlarla daha iyi ilişki kurmaları adına bilgilendirmeler yapılabilir.

Duygusal zekânın arttırılabilir bir değişken olmasından yola çıkılarak duygusal zekâsı yüksek bireyler daha az tükenmişlik yaşadığı için bireylerin duygusal zekâlarını arttırmak adına kurumlarda çeşitli çalışmalar yapılabilir. Son olarak kurumlarda bu konular için personellerin danışıp, yardım alabilecekleri kurumsal danışmanlık birimlerinin açılmasının da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma da Konya ili Ereğli, Meram ve Karapınar ilçelerinde görev yapan ruh sağlığı çalışanlarının duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Türkiye genelindeki ruh sağlığı çalışanlarında aynı değişkenler kullanılarak daha kapsamlı bir çalışma yapılması önerilir.

## KAYNAKLAR

Ak Sütlü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisi.* [Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi], Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, Ş. ve Özata, M. (2008). Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: Sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30,* 77-97.

Avşaroğlu, S., Deniz M.E. ve Kahraman A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 115-129.

Batal, Ö. (2021). *Psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarına göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Demir, A.G. (2019).*Bir ruh sağlığı ve sinir hastalıkları hastanesinde çalışanlarda iş doyumu ve tükenmişlik arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 1-10.

Eğin, A. (2015). *Çalışma hayatında iş stresi ve tükenmişlik*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Ergin, C. (1993). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1,* 131-148.

Güllüce, A.Ç. ve İşcan, Ö.F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 5(2),* 7-29.

Herece, G.F. ve Şener, İ. (2017). Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki: Kamu sektöründe bir uygulama. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi, 3(3),* 38-54.

İkiz, F.E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,* 25-43.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68*, 29-32.

Kaplan, M. D.,Taryvdas, M. V., Gladding, T. S. (2014). 20\20: A visionfort he future of counseling: thenewconsensusdefinition of conseling. *Journal of Conseling& Development, 92 (3*), 366- 372.

Kılıç, T. ve Ak, H. (2017). Kamu ve Özel Hastanede Çalışan Personellerin Tükenmişlik Seviyelerinin Karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, (1),* 72-79.

Köse, E. (2019). Çalışanların duygusal zekâ düzeyleriyle tükenmişlik algıları arasındaki ilişkilerin araştırılması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35,* 193-212.

Kulualp, H. ve Sarı, Ö. (2019). Tükenmişlik Sendromu: Kamu Kuruluşu Çalışanları Üzerine Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (35),* 211-230.

Oğuzberk, M., Aydın, A. (2008). Ruh sağlığı çalışanlarında tükenmişlik. *Klinik Psikiyatri, 11,* 167-179.

Öles, M. (2019). *Dezavantajlı gruplarla çalışan ruh sağlığı çalışanlarının yaşadığı ikincil travmatik stres, tükenme ve baş etme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Ören, N., Türkoğlu H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,16,*1-10.

Seymen, B. (2019). *Çalışma yaşamında duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Sezgin Selçuk, G. (2020). Tarama Modeli. H. Özmen, O. Karamustafaoğlu (Ed.). İçinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s.139-162). Pegem Akademi.

Sü, Eröz, S. (2011). *Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: Bir uygulama*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Tanikyan, A. (2008*). Ruh sağlığı alanında hizmet verenlerin çalışma ortamlarındaki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Yücel, İ. ve Saka Ilgın, K. (2016). Yaş ve öğrenim durumunun duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişki üzerindeki aracılık etkileri: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2,* 623-643.

Zara, A. ve İçöz, F. (2015). Türkiye'de ruh sağlığı alanında travma mağdurlarıyla çalışanlarda ikincil travmatik stres. *Klinik Psikiyatri,18,* 15-23.

# MATEMATİKSEL MODELLEME PROBLEMLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME VE AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNE KATKISI

**Hafize GÜMÜŞ**

Doçent Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi

0000-0001-8972-5961

hgumus@erbakan.edu.tr

**Semanur ÇİFTÇİ**

Lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

semanurciftci987@gamil.com

**Nazik KARATAŞ**

Lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

krtssnzkk51@gmail.com

## Özet

Matematik geçmişten günümüze insanların günlük yaşam problemlerine çözüm üreten, hayatı kolaylaştıran bir bilim olarak varlığını sürdürmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen matematik eğitiminde de öğrencilere kazandırılmak istenen günlük hayattaki problemlerini çözebilecek becerilerdir. Matematik dersinde kazandırılması elzem olan temel becerileri akıl yürütme, matematiksel bilgiyi günlük yaşama transfer etme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısı oluşturur. Bu beceriler sadece eğitimin değil 21.yy becerilerinin de temelini oluşturur. Fakat matematik birçok öğrenci için sadece bir ders süresi içerisinde verilen soyut ve karışık kavramlar olarak kalmaktadır ve öğrenciler bu becerileri kazanmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu sebeple öğrencilere bu becerileri kazandırmak için farklı yaklaşımlardan olan matematiksel modellemenin etkili olacağı düşünülmüştür.

Matematiksel modelleme gerçek yaşam durumlarının matematiğe uyarlayarak öğrenciler üzerinde problem çözme ve akıl yürütme becerilere etki etmektedir. Bu etki sonucunda öğretmenler matematik dersi dâhilinde öğrencilere ders içinde aktarabileceği şekilde modellemeye yer vererek öğrencilerde birçok beceri türünü gelişimi gerçekleştirecektir. Öğrencilerde bu beceri türlerinin gelişimi ile birlikte matematiği daha rahat ve kolay anlamalarını sağlayacak, dersi etkin bir şekilde öğrenmiş olacaklardır. Özellikle modelleme kullanımı anlaşılması zor olan konularda etkin bir role sahiptir. Daha soyut ve yüzeysel konuları modelleme teknikleri ile daha somut ve anlaşılır şekle dönüştürülmesini sağlar. Modelleme ile kazandırılması amaçlanan beceri türlerinden ikisi problem çözme ve akıl yürütmedir. Problem çözme becerisi, öğrencilerin bir problemle karşı karşıya geldiği durumlarda nasıl bir sıra ve plan izleyeceklerini bilmeleri ve ona göre bir çözüm yolunun bulunulması ve çözümlenmesi olarak anlatılabilir. Diğer beceri türümüz olan akıl yürütme becerisi ise tümdengelim olarak (genelden özele) doğru bir yol izlenip bu yol sonucunda bir çıkarımda bulunulması olarak ifade edilir. Bu beceriler ile öğrencilerde matematikte konuları anlama ve soru çözüm sırasında farklılıklar oluşmasına neden olacaktır. Bu sebeple matematiğin de temelini oluşturan bu becerilerin öğrencilere kazandırılması önemlidir.

Bu çalışmanın amacı matematiksel modellemenin ortaokul öğrencilerinin akıl yürütme ve problem çözme becerilerine katkısını araştırmaktır. Araştırmanın modelinde nicel araştırma yöntemlerinden olan ön test son test gruplu yarı yapılandırılmış deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplu yürütülen bu çalışmada deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak matematiksel modelleme problemleri uygulanmıştır. Bu uygulama 5 hafta boyunca haftada 2 saat sürmüştür. Uygulama planında yapılanlar ise deney grubundaki öğrencilerin 5 hafta boyunca modelleme problemlerini bireysel ve grup olarak çalışmalarını içerir. Yapılan bu çalışmanın örneklemini Konya ilinin Ereğli ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilere Özsoy (2007) tarafından hazırlanan daha sonra Deryal (2021) tarafından revize edilen “Matematiksel Problem Çözme Başarı Testi” ve Pilten (2008) tarafından geliştirilen "Matematiksel Muhakeme Değerlendirme Testi" uygulanmıştır. Elde edilen veriler ise t-testi ile analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akıl yürütme ve problem çözme becerilerini arttıracak yeni yaklaşımları ortaya koyma, modellemenin etkisini gösterme açısından yapılan

bu çalışmanın alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca modellemenin akıl yürütme ve problem çözme üzerine etkisini inceleyen ilk çalışma olması sebebiyle alandaki açığı kapatması adına önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıl yürütme, matematiksel modelleme, problem çözme

## GİRİŞ

Son yıllarda bilgi ve teknolojinin hızla gelişimi ve değişimi her alanda farklı ihtiyaçlar ortaya çıkmasına ve her alanın bu değişimden etkilenmesine neden olmuştur (Doruk ve Umay,2011). Eğitim de dönemin ve çağın ihtiyaçlarına göre değişim gösteren durağan olamayan bir olgudur. 21.yüzyılın eğitim ihtiyaçları incelendiğinde günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilen, yaratıcı düşünebilen, muhakeme yapabilen, düşünmeyi öğrenen bireyler bu ihtiyacı oluşturur. Matematiğin ise bu isteneni vermede önemi büyüktür. Akılcı, yaratıcı düşünebilen, günlük yaşamda karşılaştığı problemlere etkili çözümler üretebilen, bilgilerini gerçek yaşama transfer edebilen bireyleri matematik dersi kapsamında topluma kazandırmak mümkündür (Güder ve Tutak,2014).

Fakat öğrencilerin büyük bir kısmı akıl yürütme, problem çözme, yaratıcı düşünme, matematiksel bilgiyi günlük hayata transfer etme gibi becerileri göstermede ve bu becerileri hayatlarına entegre etmede sıkıntı yaşamaktadır. Oysa bu beceriler matematiğin öğretilmesindeki amacı yerine getirmede kazandırılması gereken temel becerilerdir. Bu nedenle matematiksel kavramların ve terimlerin daha kolay ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve beceri göstermede yaşanan bu sıkıntıların çekilememesi için farklı alternatif yollar denenmelidir. Matematiksel modelleme bu yaklaşımlardan biridir (Doruk ve Umay,2011). Millî Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2005) ilköğretim programı irdelendiğinde dikkat çeken hususlardan biri de matematiksel modellemeye yer verilmiş olmasıdır (Güder ve Tutak,2014). Matematiksel modellemenin matematik eğitimindeki yeri ve önemi son zamanlarda NationalCouncil of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) ve birçok matematikçi tarafından belirtilmiştir (Kertil,2008).

1990'ların sonuna doğru alışılmış, klişeleşmiş matematik problemlerine yeni bir seçenek olarak ortaya çıkan matematiksel modelleme problemleri, öğrencilere matematiği farklı ortamlarda uygulama yetileri kazandırmak için ve günlük yaşam problemlerini ihtiva ettiği için uygulanması amaçlanmıştır (Türker Biber ve Yetkin Özdemir, 2015). Geleneksel ve rutin olan problemler üzerinde yapılan incelemeler neticesinde matematik eğitimcileri modelleme problemlerinin etkililiğini tespit etmiş ve modellemeye olan ilgi artmıştır (Kertil, 2008).

Matematiksel modelleme, insanın günlük hayat akışında problem ortaya çıkaran durumların matematiğe aktarıldığı, çözümlendiği ve sonra çözümünün kontrol edildiği döngüsel bir olayı kapsar (Dost ve Urhan,2016). Bireyin hayatında matematiği kullanabilmesi için öncelikli koşul matematik bilgisini hayatıyla bağdaştırabilecek beceriye sahip olmasıdır (Baki ve Yavuz Mumcu, 2017). Günümüzde eğitimciler okulla ilgili ya da okulla ilgisi bulunmadığında ortaya çıkan sorunları çözebilmek için öğrencilerin matematiğe olan yaklaşımlarını değiştirmek istemektedirler. Matematiksel modelleme süreci günlük hayatımızla ilişkisi olan gerçek hayat problemleri ile baş etme yöntemidir (Tuna vd., 2013). Modellemeler matematiğinin anlaşılmasını kolaylaştıran sözel veya sayısal ifadelerin görselleştirilmesi sonucunda oluşmaktadır (Bilgili vd., 2021). Gerçek yaşamda var olan herhangi bir durumun tablolar, şekiller, görseller, grafikler gibi birçok veri türü kullanarak ifade edilmesidir (Bilen ve Çiltaş,2015). En genel ifade ile modelleme, günlük yaşamda karşımıza çıkan veya çıkabilme ihtimali olan durum veya durumların matematiksel bir dil ve yöntemler ile bir problem şekline

dönüştürülmesi ve bu süreçlerin sonunda benzer hallerde kullanılabilecek bir model ortaya koymaktır (Türker Biber ve Yetkin Özdemir, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programına göre matematiğin ulaşmaya çalıştığı genel amaçlardan biride "Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir." (MEB, 2018,s.9). Böylece eğitimcilerin yetiştirmesi gereken öğrenci profili artık karşılaştığı her problem karşısında akıl yürütme ve problem çözme becerisini kullanabilen, matematiği günlük yaşama transfer edebilen ve matematiğin gerçek yaşamdan kopuk olmadığını görebilen öğrenci olarak değişmiştir (Bilen ve Çiltaş,2015).

Epistemolojik çerçeveden bakıldığında akıl yürütme, matematiğin yapı taşlarından biridir (Akgün ve Çiftçi, 2021). Akıl yürütme matematikteki her terimin kullanılmasında, kavramların anlaşılmasında ve de uygulanmasında herkesin ihtiyaç duyduğu temel yapı taşıdır (Erdem, 2015). Dolayısıyla matematik eğitiminin araştırma, anlamlandırma, uygulama gibi tüm süreçleri için akıl yürütme oldukça önemlidir (Akgün ve Çiftçi, 2021). Akıl yürütme yeteneğinin ne yönde aşama kaydettiği belirlenmek istenildiğinde ilk olarak dikkat edeceğimiz durum akıl yürütmede problem çözümü sırasında problem durumundaki olayların nasıl ilişkilendirildiğine bakmaktır (Akgün ve Çiftçi, 2021). Problem çözmenin kullanıldığı her olayda akıl yürütmenin de gerçekleştiği söylenebilir (Türnüklü ve Yeşildere, 2007).

Problem çözme, matematiksel bilgiyi anlamlandırma, var olan bilgiler arasındaki ilişkileri fark etme, çözüme gidilme ve bu süreç içinde meydana gelen olayların adıdır (Gökkurt vd., 2015). NCTM'e (2000) göre problem çözme becerisi, problem içinde var olan durumun öncelikle öğrencide anlamlı şemalar oluşturması, kavramların, terimlerin, kuralların yorumlanması ve var olan problem durumunu çözmek için sahip olunan bilgi ve becerilerini kullanarak strateji kurma, problem durumunda düşünce yapısı şekillendirme alışkanlığını kazandırmadır (Akt: Han ve Kim, 2020). Dolayısıyla problem çözme becerisini geliştirebilmiş öğrencilerden matematik dersinde genel bir başarı göstermesi beklenir (Özsoy,2005).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kesiminde problemi anlamada ve çözmede zorlandığı, problem çözme becerilerinin ulaşması beklenen seviyede olmadığı tespit edilmiştir (Karataş ve Güven, 2004). Ayrıca öğrencilerin gerçek durumlarla ilgili olan problemleri çözmede de sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir (Gökkurt vd., 2015). Yapılan çalışmalar geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının, bireylerin ihtiyaç duydukları problem çözme, ilişkilendirme, akıl yürütme ve iletişim kurma gibi temel matematiksel becerilerini geliştiremeyeceğini vurgulamaktadır (Canbazoğlu ve Tarım, 2021). Geleneksel, sözel problemlerde öğrencilerin problem cümlelerindeki bazı kalıp kelimelere göre hareket ederek problemin çözümünü buldukları çözümün öğrenciler için çok anlamlı olmadığı ve çözüm sürecinde problemle ilgili gerçek hayat durumlarını göz önüne almadıkları gibi bulgular elde edilmiştir (Kal, 2013).

Bu sıkıntıların sebeplerine bakıldığında öğrencilerin kavram eksikliği, akılcı düşünme ve stratejik beceriler konusunda eksik olduğu söylenebilir (Karataş, 2002). Öğrencilerin problem çözme becerisi gözlenirken öğretmen tarafından hatanın hangi kısımda olduğuna dair ve yanlış anlamalara dair geri dönüt verilmesi oldukça önemlidir. Ancak matematik öğretmenlerinin çoğu öğrencilere çözümü öğretmek için denklem kurma gibi standart yolları kullanmaktadırlar (Gökkurt vd., 2015).Bu da öğrencilerden sadece azınlıkta olan bir kısmının bu bilgileri günlük yaşama aktarabilmesinde ve bu beceriyi genel olarak kazanamamalarına sebep olmaktadır (Baki, 2006).

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ders sürecinde genellikle geleneksel yöntemleri kullandıkları öğrencilerin problem çözme sürecinden yeterince verim alamadıklarını ve bu sürecin öğretmen tarafından değerlendirilmediği ortaya konmuştur (Gökkurt vd., 2015). Bu nedenden dolayı öğretmenlerin derslerde geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak farklı yaklaşımları da kullanması önemlidir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde problem çözme becerilerinin modelleme (Olkun vd.,2009) veya işbirlikli öğrenme (Sevim, 2015) gibi farklı yaklaşımlarla birlikte verildiği görülmüştür. Bu bağlamda matematiksel modelleme problemlerinin öğrencinin problem çözme ve akıl yürütme becerilerine katkısının araştırılmasına gerek duyulmuştur.

Bu sebeple incelenen alanyazında matematiksel modellemenin problem çözme ve akıl yürütme becerisiyle ilişkilendirilerek birlikte incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Güder ve Tutak (2014) yaptıkları çalışmalarında model ve matematiksel modellemenin tanımı ve kapsamını yapmaya ve önemini ortaya koymaya çalışmışlardır. Kertil'in (2008) yaptığı çalışmada matematik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini modelleme süreci içinde incelemiştir. İlköğretim açısından yapılan çalışmalar ise Mengi'nin (2019) 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı matematiksel modellemenin problem çözme ve üst düzey düşünme becerisine etkisini incelemiştir. Kal (2013) tezinde 6. sınıf öğrencilerinde matematiksel modellemeyle çalışan öğrencilerin problem çözme tutumlarındaki değişmeyi incelemiştir. Matematiksel modellemenin problem çözme ve akıl yürütme becerisine katkısının birlikte incelendiği çalışma ise alanyazında bulunmamaktadır. Bu yüzden yapılan bu çalışmanın alandaki bu eksikliği kapatmak konusunda yararlı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu alanda yapılacak olan başka çalışmalara öncülük edecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Matematiksel modellemenin problem çözme ve akıl yürütme üzerindeki katkılarının ortaya konması dersleri daha etkili hale getireceği ve öğrencilere problem çözme ve akıl yürütme becerisi kazandırmada faydalı olacağı öngörülmektedir.

**Amaç ve Hedefler**

Matematik bireyler tarafından soyut bir bilim dalı olarak görülmektedir ve bu yüzden matematiğe karşı önyargı oluşmaktadır. Matematikteki bu önyargının kırılması için ve matematikteki konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak için modellemeden yararlanılır. Matematiksel modelleme ile gerçek hayattaki durumların, olayların matematik dilinde ifade edilmesi sağlanmaktır. Matematiksel modelleme etkinliklerinde önemli olan çözümü doğru şekilde ortaya koymak değil çözüme giden süreçte kazanılan beceriler ve bir çözüm geliştirme uğraşı içinde olmaktır (Kertil, 2008; Olkun vd., 2009). Derslerde modelleme kullanımı ile öğrencilerde bazı beceri türlerinin gelişmesi amaç edinilmiştir. Bu amaç sayesinde öğrenciler akıl yürütme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi birçok konuda beceri oluşturabilir. Problem çözme ve akıl yürütme bu becerilerden olan aynı zamanda matematiğin en çok kullanılan önemli ve temel iki becerisidir. Fakat öğrencilerin bu becerileri kazanmada genel anlamda bazı sıkıntıların olduğu görülmüştür. Bu sıkıntıların varlığı aynı zamanda yapılan bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Bu çalışmada problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasındaki en uygun yaklaşımlardan biri olarak görülen matematiksel modellemenin bahsi geçen beceriler üzerine katkısı incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıda yer alan alt problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Alt problemler**

1. Deney grubunun problem çözme ve akıl yürütme becerileri ön test puanları ne düzeydedir?

2. Kontrol grubunun problem çözme ve akıl yürütme becerileri ön test puanları ne düzeydedir?
3. Deney grubunun problem çözme ve akıl yürütme becerileri son test puanları ne düzeydedir?
4. Kontrol grubunun problem çözme ve akıl yürütme becerileri son test puanları ne düzeydedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ön test/ son test gruplu yarı deneysel desen kullanılması uygun görülmüştür. Deneysel desen, sistematik bir yöntem kullanarak belirli bir müdahale ile çözüme ne kadar ulaşılabileceği ya da ne derece etkili olabileceğini görmek için yapılır. Bu müdahale neleri değiştirir veya çözüme ne oranda etkiler sunar araştırmacılar bu yöntemde bu yapıyı incelerler. Yarı deneysel desenlerde seçkisiz atama mevcut olmayan önceden belirlenmiş gruplar ile çalışılır. Ön test-son test yarı deneysel desenlerde seçkisiz olmayan atama ile belirlenen gruplardan yansız olarak deney ve kontrol grupları atanıp her iki gruba da ön test uygulanır. Ön test uygulandıktan sonra deney grubuna müdahalede bulunulurken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Daha sonra deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması yapılır (Özmen, 2019). Matematiksel modelleme ile anlatılacak olan derslerin öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerisine katkısını incelemek adına bu modelin kullanılması uygun görülmüştür.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 yılında eğitim öğretim gören ilköğretim öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Konya ili Ereğli ilçesinde devlet okulu statüsündeki ortaokullarda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği, yer, maddiyat, zaman bakımından en elverişli durumların uygun olarak örneklem kapsamına dâhil edilmesidir (Canbazoğlu Bilici,2019). Bu nedenle mevcut şartlara uygunluk ve araştırmacıların örnekleme daha kolay hâkim olabilmesi için uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler**

| | | **Grup** | | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|
| | | Deney | Kontrol | |
| Cinsiyet | Kız | 9 | 10 | 19 |
| | Erkek | 9 | 5 | 14 |
| **Toplam** | | **18** | **15** | **33** |

Tablo1'de görüleceği üzere çalışmanın deney grubunda 9 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 18 öğrenci yer almaktadır. Kontrol grubunda ise 10 kız, 5 erkek olmak üzere 15 öğrenci yer almaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı8.sınıftır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmamızda, ortaokul öğrencilerinin modelleme kullanımının problem çözme ve akıl yürütme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla başarı testleri kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmamızda öğrencilerin modelleme etkisi ile problem çözme becerisine katkısını ölçmek için Özsoy(2007)tarafından geliştirilen bazı maddeleri tamamen bazı maddeleri ise kısmen değişikler ile oluşturduğu "Matematiksel Problem Çözme Başarı Testi"nden yararlanılmıştır. Öğrencilerde modellemenin akıl yürütme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek için ise Pilten (2008) in geliştirdiği" Matematiksel Muhakeme Değerlendirme Testi"nden yararlanılmıştır.

***Matematiksel Problem Çözme Başarı Testi***

Problem çözme ölçeği ilk olarak Özsoy (2007) tarafından hazırlanan daha sonra Deryal (2021) tarafından revize edilen bu ölçek 4 seçenekli çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Testin amacı öğrencilerin problem çözme becerilerindeki seviyelerini ölçmektir. "Problem Çözme Başarı Testi" incelendiğinde testin öğrencilerin sayıları dikkate alınarak yapılan ortalamanın güçlük indeksi 0.63 olarak hesaplanmıştır. Buradan çıkarılan sonuç güçlük indeksi ne yüksek ne düşüktür. Orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ek olarak testin KR20 değeri 0.85 hesaplanmıştır. Buradan çıkarılan sonucun testin uygulanmasında herhangi bir sorun olmadığını güvenilir bir şekilde uygulanmasında sakınca olmadığıdır.

***Matematiksel Muhakeme Değerlendirme Testi***

Pilten (2008) tarafından geliştirilen "Matematiksel Muhakeme Değerlendirme Testi" kullanılmıştır. Bu ölçeğin içeriğine bakıldığında 30 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular klasik ve açık uçlu şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Bu sorular öğrencilerin soruda nasıl ilerlemesi gerektiğini, sorunun çözümünde nasıl bir işlem sırası olduğunu düşünmesinde, birçok matematik konusu hakkında fikir sahibi olmasını ve birçok konuda becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısının ve güvenirlik katsayının 0.76 olduğu hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin uygulanması ve güvenilirliği açısından yeterli teminatı vermektedir.

## UYGULAMA

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler derslerine aynı matematik öğretmeni ile devam edip, iki grupta da aynı öğretim programına göre yine aynı süreyle ders işlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilerden farklı olarak 5 hafta boyunca her hafta iki saat araştırmacılar tarafından matematiksel modelleme problemlerine uygun çalışmışlardır. 5 haftanın sonunda Matematiksel Problem Çözme Başarı Testi ve Matematiksel Muhakeme Değerlendirme Testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere yeniden uygulanmıştır.

| HAFTALAR | DERS SÜRESİ | PROBLEM ADI | KAYNAK |
|---|---|---|---|
| 1.HAFTA | 2 | Matematiksel modelleme etkinlikleri | Yıldırım ve Işık (2014) |
| 2.HAFTA | 2 | Çay problemi<br>Adım problemi | Kurtuluş Kayan (2019) |
| 3.HAFTA | 2 | Tarife problemi<br>Köprü problemi | Kurtuluş Kayan (2019) |
| 4.HAFTA | 2 | Market problemi<br>Diyarbakır surları problemi | Kurtuluş Kayan (2019)<br>Özgen ve Şeker (2021) |
| 5.HAFTA | 2 | Penguen problemi | Kurtuluş Kayan (2019) |

**Hafta örnek ders işlenişi:**

Kontrol grubundaki ve deney grubundaki öğrenciler aynı öğretmen ile aynı dersi işlemişleridir. Daha sonra deney grubundaki öğrenciler bu hafta modelleme problemlerini içeren Yıldırım ve Işık (2014) tarafından hazırlanan modelleme problemlerini bireysel olarak çözmüşlerdir.

1.Problem; "Öğretmenin senden ve arkadaşından dikdörtgen şeklindeki tahtanın ve kare şeklindeki kendi masalarınızın çevresini aynı uzunluktaki cetvellerle ölçmenizi istiyor. Arkadaşından çok daha önce cevap vermeyi istediğine göre nasıl bir yol takip etmen yararlı olur? Modelleyerek açıkla."

2.Problem; "Ayşe teyze bir kenarı 20 cm olan kare şeklindeki 12 tane vitrin örtüsünü birleştirerek dikdörtgen şeklinde bir masa örtüsü yapacaktır. Masa örtüsünün etrafına da dantel dikmeye karar verdiğine göre bu iş için ihtiyacı olan dantel en fazla kaç metredir?"

3.problem; "Büşra, yeni doğmuş kuzusunun otlayacağı alanın etrafını çevirmek için 20 m çit almıştır. Büşra'nın elindeki çitle çevirebileceği en geniş dikdörtgenin alanını bulunuz."

4.Problem; "Kardeşin senden kendisi için oyuncak bir tekerlek yapmanı istedi. Evin çatısında bulduğun bir kenar uzunluğu 1m olan kare şeklinde bir tahta parçasını kullanacaksın. Bu tahtadan oluşturabileceğin en büyük tekerleğin çevresine de fosforlu bant yapıştıracağına göre bu iş için ne kadar banda ihtiyacın var?

Deney grubundaki öğrenciler bu problemler ile 2 ders saati botunca uğraşıp ve çözüm yolları geliştirmişlerdir. Bu süreçte araştırmacılar ile diyalog içinde olupve düşüncelerini tartışabilmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise bu çalışmadan muaf tutulmuştur.

2.HAFTA ÖRNEK DERS İŞLENİŞİ:

Deney grubu Kurtuluş Kayan (2019) tarafından matematiksel modelleme etkinliklerine uygun hazırlanan "Çay Problemi" ve "Adım Problemi"nin çözümüne uğraşmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler araştırmacılar tarafından 3-4'li gruplara ayrılmıştır. Her gruptan bir yazman bir sözcü seçilmiştir. Grup üyeleri ortak olarak problemlerin çözümüne uğraşmışlardır. Böylece öğrenciler kendi fikirlerinin yanında arkadaşlarının problemi çözmek için yürüttükleri

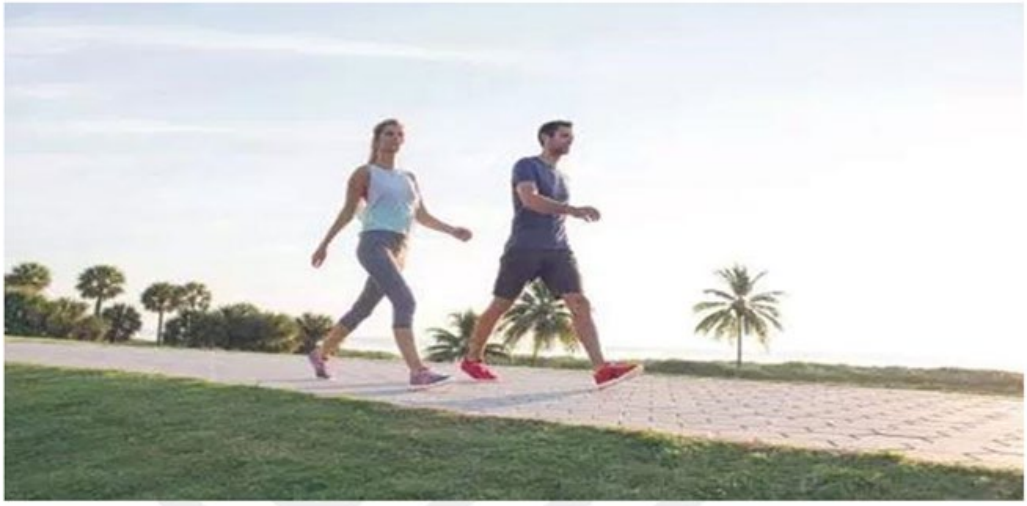
stratejileri görecek ve farklı bakış açıları kazanacaklardır. Kontrol grubu öğrencileri ise bu çalışmadan muaf tutulmuştur.

ÇAY PROBLEMİ:

Çay, Karadeniz bölgesi için hem ekonomik hem de kültürel olarak çok önemli bir yere sahiptir. Çay ile Karadeniz halkı yeni iş imkânları ve alanlarına sahip olmuştur. Bugün çaylık alanların %65'i Rize ilinde bulunmaktadır.

Çay üreticisi olan Ömer Bey Temmuz ayında 2 ton çay toplamıştır. Devlete ait olan çay fabrikası kota sınırlaması getirdiği için ilk hafta çayının sadece 750 kilosunu satabilecektir. Özel fabrika ise çayının tamamını alabileceğini ancak kilo başına daha az ücret vereceğini söylemektedir. Ömer Bey eğer devlete ait olan fabrikaya satmayı beklerse çayının hacmi her hafta %5 azalacaktır. Kararsız kalan Ömer Bey'in bir an evvel karar verip çayını satması gerekmektedir. En karlı yolu bulmak istiyor. Bunun içinde sizin yardımınıza ihtiyacı var.

ADIM PROBLEMİ:



Araştırmacılar bir insanın adım uzunluğu ile boy uzunluğu arasında bir ilişki olduğunu iddia etmektedirler. Siz de grup arkadaşlarınızın ve aile bireylerinizin adım uzunluğu ile boy uzunluklarını bulup aralarındaki ilişkiyi yüzde olarak gösteriniz.

3.HAFTA ÖRNEK DERS İŞLENİŞİ:

Deney ve kontrol grubu öğrencileri aynı öğretmen ile aynı dersi işlemişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler bu hafta farklı 3-4'li gruplar ile Kurtuluş Kayan (2019) tarafından hazırlanan "Tarife Problemi" ve ""Köprü Problemi" için grupça çözüm strateji geliştirmeye çalışmışlardır. Her

grubun sözcüsü geliştirilen stratejileri sınıf ortamında sesli bir biçimde sunacak diğer gruplarla tartışma ortamı yaratılmıştır.

TARİFE PROBLEMİ:

| A Tarifesi | B Tarifesi | C Tarifesi |
|---|---|---|
| 250 dk.<br>1000 sms<br>3 GB internet<br><br>Ayda 20 TL<br>Her Yıl Fiyatta %30 Artış | 1500 dk.<br>500 sms<br>2 GB internet<br><br>Ayda 24 TL<br>Her Yıl Fiyatta %8 Artış | 750 dk.<br>500 sms<br>4 GB internet<br><br>Ayda 27 TL<br>Her Yıl Fiyatta %3 artış |

Ufuk ve Nur yeni aldıkları telefonlar için birer tarife seçmek istiyor. Ufuk alacağı bu tarifeyi 2 yıl, Nur ise 4 yıl boyunca kullanmak istiyor. Ayrıca seçtikleri paketin hem ekonomik hem de içeriğinin zengin olmasını istiyorlar. Ufuk ve Nur'un paket seçme konusunda senin yardımına ihtiyaçları var. Onlara hangi paketi seçmelerini önerirsin?

KÖPRÜ PROBLEMİ:

**Köprü Problemi**

Dünyanın en büyük köprüsü Çin'in doğusunda, Hangzhou Körfezi üzerinde inşa edilen köprüdür ve yaklaşık 36 kilometre uzunluğundadır. Bu köprü boyunca araç kuyruğu olduğunu düşünürseniz acaba kuyrukta toplam kaç araç olabilir?

4.HAFTA ÖRNEK DERS İŞLENİŞİ

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler aynı dersi bir farklılık olmadan öğretmenleri ile işlemişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundan farklı olarak 2 ders saati boyunca Kurtuluş Kayan (2019) tarafından hazırlanan "Market Problemi" ile Özgen ve Şeker (2021)

tarafından hazırlanan "Diyarbakır Surları" problemlerini grup tartışması ile çözüme kavuşturmaya çalışmışlardır.

MARKET PROBLEMİ:

Beyza annesiyle kek yapacaktır. Ancak evde un ve şekerin kalmadığını fark eder.

Beyza un ve şeker almak için dışarı çıkar. Beyzanın iki seçeneği vardır.

1. **Seçenek:** Evin hemen yanındaki markete gidip kilosu 4 TL olan un ve kilosu 6 TL olan şeker alacaktır.
2. **Seçenek:** Evden biraz uzakta olan markete gidip kilosu 5 TL olan un ve kilosu 7 TL olan şeker alacaktır. Ayrıca bu market alınan ürünlere indirim uygulamaktadır.

Buna göre evden uzakta olan market en az yüzde kaç indirim uygularsa Beyzanın bu markete gitmesi daha mantıklı olur?

DİYARBAKIR SURLARI PROBLEMİ:

Diyarbakır'ın en önemli tarihi güzelliklerinden biri olan Diyarbakır Surları, 2015 yılında Dünya Mirası Listesi'ne alınmıştır. Diyarbakır Surları düz surlardan oluşmayıp duvarları üzerinde Türk İslam Kültürü Roma ve Bizans Kültürü ile Arap, Selçuklu ve Osmanlı Kültürüne ait çok sayıda figür bulunmaktadır.

Diyarbakır surları, dünya üzerinde Çin Seddi'nden sonraki en uzun duvar olarak kayıtlarda geçmektedir. Yukarıda, Diyarbakır surlarının uydu görüntüsü verilmiştir. Buna göre Diyarbakır surlarının uzunluğunu tahmin ediniz.

1) Problemi kendi cümlelerinizle ifade ediniz.
2) Problemi çözmek için hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunuzu açıklayınız.
3) Problemin çözümünde matematiksel olarak nasıl bir yol izleyeceğinizi açıklayınız.
4) Problemin çözümü için uygun işlemleri yazıp çözünüz.
5) Bulduğunuz sonucun doğruluğundan nasıl emin olabilirsiniz. Açıklayınız.
6) Bulduğunuz çözüm sizce uygun mudur? Nedenleri ile açıklayınız.

## 5. HAFTA ÖRNEK DERS İŞLENİŞİ

Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrenciler ile aynı dersi işlemişlerdir. Kontrol grubuna bir müdahalede bulunulmayıp deney grubu öğrencileri Kurtuluş Kayan (2019)

tarafından hazırlanan "Penguen problemi" için çözüm stratejilerini önceki haftalardaki gibi grup olarak tartışmışlardır.

PENGUENLER

Hayvan fotoğrafçısı Jean Baptiste, bir yıllık bir keşif gezisine çıkmış ve penguenler ile yavrularının çok sayıda fotoğrafını çekmiştir.

Jean Baptiste özellikle farklı penguen kolonilerinin büyüklüklerindeki artışla ilgilenmiştir.

**Soru 1: PENGUENLER** PM921Q01

Normal olarak bir penguen çifti her yıl iki yumurta meydana getirir. Genellikle, daha büyük yumurtadan çıkan yavru hayatta kalabilen tek yavru olur.

Güney kaya penguenlerinde ilk yumurta yaklaşık 78 g ağırlığında, ikinci yumurta yaklaşık 110 g ağırlığındadır.

Buna göre ikinci yumurta birinci yumurtanın yaklaşık olarak yüzde kaçı kadar daha ağırdır?

A % 29
B % 32
C % 41
D % 71

**Soru 2: PENGUENLER** PM921Q02 – 0 1 9

Jean, penguen kolonisinin büyüklüğünün gelecek bir kaç yılda nasıl değişeceğini merak etmektedir. Bunu belirlemek için aşağıdaki varsayımlarda bulunmaktadır:

- Yılın başında kolonide 10 000 penguen bulunmaktadır (5000 penguen çifti)
- Penguen çiftlerinin her biri her yılın ilkbaharında bir yavru büyütmektedir.
- Yıl sonuna kadar penguenlerin (yetişkin ve yavru) %20'si ölecektir.

Buna göre ilk yılın sonunda kolonideki penguen (yetişkin ve yavru) sayısı kaç olur?

***Deney grubundaki derslerin işlenişi***

Matematiksel modellemeler bireysel olarak öğrencileri geliştirdiği gibi grup çalışması olarak uygulandığında da öğrencilerin iletişim, takım çalışması, farklı bakış açıları gibi beceriler geliştirdikleri görülmüştür (Dost ve Urhan, 2016). Bu nedenle deney grubundaki öğrencilere modelleme problemi ilk haftada bireysel olarak çözdürülüp daha sonraki haftalarda ise grup çalışmaları yaklaşımı denenmiştir. Modelleme ile ilgili çalışmalarda anlatılacak konu daha fazla günlük yaşamla ilişkilendirilir anlatımlar ve soru çözümleri buna uygun olarak gerçekleştirilir. Bu yüzden araştırmacılar tarafından literatürdeki problemlerden günlük hayatla en fazla ilişkisi olan problemler seçilmiştir.

***Kontrol grubundaki derslerin işlenişi***

Kontrol grubundaki öğrencilere öğretim programının dışında yer alan farklı bir şey uygulanmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinde matematiksel modelle etkinlikleri kullanılmamıştır. Dersler MEB tarafından belirlenen kılavuzlara göre işlenip matematiksel modelleme problemlerinin çözümü dışında deney ve kontrol grupları aynı uygulamalara tabi tutulacaktır.

**Veri analizi**

Problem çözme ve muhakeme becerilerinin analizinde başarı testlerinin puanlanmasında kullanılan yöntem benimsenmiştir. Buna göre cevaplar 1-0 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma kapsamında toplanan verilerde öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Bu kapsamda veriler aşırı

ve uç değerlerden temizlenecek ayrıca normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Ardından veriler üzerinde bağımlı örneklemler t-testi uygulanmıştır.

## BULGULAR

Çalışma kapsamında ilk olarak betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir (Tablo 2). Buna göre verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ±1.5 aralığında yer almaktadır. Buna dayanarak verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür (TabachnickveFidell, 2007). Verilere göre deney grubunun problem çözme ön test puan ortalaması .56, son test puan ortalaması .79'dur. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması .67 olup son test puan ortalaması .66'dir. Matematiksel muhakeme becerileri açısından değerlendirildiğinde deney grubunun ön test puanının .44 son test puanının .66 olduğu, kontrol grubunun ön test puanının .51 son test puanının ise .50 olduğu görülmektedir.

**Tablo 2. Betimsel Analiz Sonuçları**

| Problem Çözme | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Minimum | Maximum | Ortalama (X) | SD | Basıklık | Çarpıklık |
| KG-Ön test | 15 | .20 | 1.00 | .67 | .26 | -.73 | -.79 |
| KG-Son test | 15 | .20 | 1.00 | .66 | .24 | -.58 | -.81 |
| DG-Ön test | 18 | ,20 | .90 | .56 | .18 | .96 | -.98 |
| DG-Son test | 18 | ,35 | .95 | .79 | .13 | -.25 | -.66 |
| **Matematiksel Muhakeme** | | | | | | | |
| | N | Minimum | Maximum | Ortalama (X) | SD | Basıklık | Çarpıklık |
| KG-Ön test | 15 | .07 | .80 | .51 | .21 | -.75 | .03 |
| KG-Son test | 15 | .10 | .77 | .50 | .20 | -.46 | -1.03 |
| DG-Ön test | 18 | .10 | .87 | .44 | .17 | .51 | 1.35 |
| DG-Son test | 18 | .43 | .90 | .66 | .10 | .19 | 1.53 |

Not: DG= Deney Grubu, KG=Kontrol Grubu

Çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımlı örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Değerler**

| Gruplar | N | X | *SD* | *t* | *p* | *d* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| DG-Ön test | 18 | .56 | .18 | -9.36 | .00 | .59 |
| DG-Son test | 18 | .79 | .13 | | | |
| KG-Ön test | 15 | .67 | .26 | .28 | .77 | - |
| KG-Son test | 15 | .66 | .24 | | | |

Tablo 3'e göre deney grubunun problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılığa ek olarak etki büyüklüğü de incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sahip olduğu etki büyüklüğü d=.59'dur. Bu değer orta büyüklükte bir değeri ifade etmektedir. Dolayısıyla uygulanan etkinlikler öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olmuştur.

Çalışmada son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerisinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımlı örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Matematiksel Muhakeme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Değerler**

| Gruplar | N | X | *SD* | *t* | *p* | *d* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| DG-Ön test | 18 | .44 | .17 | -10.00 | .00 | .59 |
| DG-Son test | 18 | .66 | .10 | | | |
| KG-Ön test | 15 | .51 | .21 | .15 | .88 | - |
| KG-Son test | 15 | .50 | .20 | | | |

Tablo 4'e göre deney grubunun matematiksel muhakeme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılığa ek olarak etki büyüklüğü de incelenmiştir. Buna göre deney grubunun sahip olduğu etki büyüklüğü d=.15'dir. Bu değer düşük düzeyde büyüklükte bir değeri ifade etmektedir. Dolayısıyla uygulanan etkinlikler öğrencilerin matematiksel muhakeme becerileri üzerinde etkili olmuştur.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrenicilerinin matematik derslerinde matematiksel modelleme problemleriyle uğraşmalarının onların akıl yürütme ve problem çözme becerilerine katkısını ortaya koymak için yapılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında matematiksel modelleme problemlerinin öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme becerilerini arttırdığını göstermektedir. Elde edilen bu bulguyu Kal'ın (2013) matematiksel modelleme etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinde matematik problemi çözme tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında da görebiliriz. Matematiksel modelleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun problem çözme başarısının ve problem çözmeye karşı tutumunun olumlu yönde artış göstermesi yapılan bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Kandemir (2011) tarafından yapılan çalışmada

matematiksel modelleme problemlerini çözerken öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğinin saptanması benzer sonuçlardandır. Öğrencilerin matematiksel modelleme kullanımı ile birçok beceriyi geliştirip farklı düşünme yolları oluşturması bu problem tarzının faydalı olduğunu ortaya koymuştur (Tutak ve Güder,2014).

Fakat bu çalışmalar matematiksel modelleme problemlerinin akıl yürütme becerisine katkısını ortaya koymak açısından eksik kalmaktadır yapılan bu çalışma bu yönüyle farklılık göstermektedir.

Bunun yanında bazı öğretmenler matematiksel modelleme problemlerinin yüksek öğretime geçiş sınavı gibi merkezi sınavlarda sorulmadıkça derslerde uygulanmasının etkili olmayacağı ve öğrencilerin bu tarz problemlerle uğraşmak istemeyeceği görüşünü ortaya koymuşlardır (Urhan ve Dost, 2016).

Öğrencilerin matematiksel modelleme problemlerine alışkın olmadıkları ve hazır bulunuşluk düzeylerinin eksik olmasından doğan sorunların yaşandığı tespit edilmiştir (Deniz ve Akgün, 2017).

Yaptığımız bu çalışmada 5 haftalık matematiksel modelleme etkinliklerinin sınıfta uygularken grup tartışmaları, sınıf tartışmaları, akran öğretimi ve kolaydan zora ilkesi benimsenerek ilerlendiği için matematiksel modelleme problemlerine yönelik literatürdeki bu çalışmaların aksine öğrencilerin hazır bulunuşluk ile ilgili sıkıntıları giderilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler sonucunda deney grubunun problem çözme becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Ön test ve son testten elde edilen verilerin analizi sonucunda deney grubuna uygulanan 5 haftalık matematiksel modelleme problemleri ile çalışma etkili olmuş ve öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olmuştur. Kontrol grubunda ise böyle bir artıştan söz edilememektedir.

Bunun yanı sıra matematiksel muhakeme beceri testinin ön test ve son test uygulamaları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan modelleme problemlerinin öğrencilerin akıl yürütme becerileri üzerinde olumlu etkisinin tespiti yapılmıştır. Kontrol grubunda ise böyle bir artıştan söz edilememektedir.

Elde edilen bu sonucun nedenleri düşünüldüğünde ise matematiksel modelleme problemlerin yapısının farklı olması, klasik problemlerdeki rutin yollar ile çözülememesi gibi nedenler mevcuttur. Bu nedenler öğrenciyi farklı düşünmeye, sorgulamaya sevk etmesi ve üst düzey bilişsel becerileri süreç içerisinde kullanmayı gerektirmesi ile öğrencilerin başta problem çözme ve akıl yürütme becerisi olmak üzere birçok becerileri geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Ayrıca modelleme etkinlikleri matematikteki diğer problem ve tekinlikler ile karşılaştırıldığında sonuç değil süreç odaklı olan çözüme giden yolda yapılanların çözümden daha ön planda olduğu problemlerdir. Bu durum öğrenciyi hazır formüller veya soru içlerinde verilen ipuçları ile sonuç bulmaktan önce var olan problemi nasıl giderebileceğini etkin olarak düşünebilmesini gerektirir. Öğrenci problemi çözmek için stratejiler oluşturur ve bu stratejilerden en uygununu seçerek ilerlemeye çalışır. Bahsedilen bu ilerleme şeklide aslında akıl yürütme ve problem çözme becerisinin kendisidir.

Sözel problemler tüm değişkenleri belli olan, yapay ve idealize edilmiş durumları içerir. Verilen durumun bütün bilinenleri, bilinmeyenleri ve sonucu bulmak için yapılacak işlemler

anahtar kelimelerle sorunun içerisine yerleştirilmiştir. Erbaş vd.'nin (2014) alışılagelmiş sözel problemleri bu şekilde tanımlamaları sunduğumuz iddiaları destekler niteliktedir.

İleride konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda, modelleme problemlerinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının modelleme problemlerine yönelik tutumlarının incelenmesi önerilmektedir.

## ÖNERİLER

Matematiksel modelleme etkinlikleri gerçek hayat durumlarını içerdiği için ilköğretimin ilk kademelerinde de öğrencilere uygulanarak matematik ve yaşam arasındaki bağ kurulmuş bir şekilde eğitim hayatına başlanıp, öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerileri geliştirilebilir.

Bu çalışma ortaöğretim düzeyinde de uygulanarak modelleme problemlerinin lise öğrencileri üzerindeki etkisi tespit edilebilir.

Modelleme problemlerinin kullanımında akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin geliştiğinden öğrencileri haberdar edilerek olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

Yapılan bu çalışma Konya ili Ereğli ilçesi ile sınırlı kalmaktadır. Aynı çalışma daha geniş bir örneklem grubu ile tekrarlanıp elde edilen sonuçlar farklılık gösterebilir.

Öğretmenler, öğrencilerin modelleme problemlerinde kullandığı akıl yürütmelerini sınıf tartışmasına dönüştürerek tüm sınıfın birlikte çözüm üretmesini sağlayabilir.

İleride yapılacak çalışmaların matematiksel modelleme etkinliklerinin farklı beceriler üzerindeki etkisi araştırılarak kapsamı genişletilebilir.

## KAYNAKLAR

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (3 ed.).Derya Kitabevi.

Bilen, N. & Çiltaş, A. (2015). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmen görüşlerine göre matematiksel model ve modelleme açısından incelemesi. *e-Kafkas Journal of EducationalResearch, 2 (2),* 40-54.

Bilgili, S. ,Özkaya,M., Çiltaş A. ve Konyalıoğlu,A.C.(2021). Matematiksel modellerin öğretiminde hata temelli aktiviteler.*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 40(1),* 45-59.

Canbazoğlu Binici, S. (2019). Örnekleme yöntemleri. İçinde H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.),*Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 56-78). Pegem Akademi.

Canbazoğlu, H.B. ve Tarım, K. (2021). İlkokulda matematiksel modelleme için bir öğretim süreci. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 210-225.

Çiftci, Z, & Akgün, L. (2021). Matematiksel akıl yürütme becerisini sınıflandırmaya yönelik kavramsal bir çerçeve. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 556-575.

Deniz, D. & Akgün, L. (2017). Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme Yöntemi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri . *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , *5* (1) , 95-117 .

Deryal, İ.E.(2021).*Matematiksel problem çözme testi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

Doruk, B.K. ve Umay, A.(2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,41*,124-135.

Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., ve Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14* (4), 1-21.

Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gökkurt, B. , Örnek, T. , Hayat, F. Ve Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın UniversityJournal of Faculty of Education, 4 (2),* 20-38.

Han, S. ve Kim, H. M. (2020). Matematiksel problem çözme yeterliliğinin bileşenleri ve matematiksel modellemeye ilişkin öğretim stratejilerinin aracılık etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 202*, 93-111.

Kal, F.M. (2013).*Matematiksel modelleme etkinliklerinin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Kandemir, M.A. (2011).*Modelleme etkinliklerinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine problem çözme ve teknolojiye ilişkin düşüncelerine etkisinin incelenme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Karataş, İ. (2002). *8.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullanılan bilgi türlerini kullanma düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi,* 163.

Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kurtuluş Kayan, A. (2019). *Yüzdeler öğretiminde matematiksel modelleme etkinlikleri kullanımının öğrencilerin başarısı ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirme becerisine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Mengi, B. (2019). *Matematiksel modelleme yaklaşımının öğretim ortamında kullanılmasının 7.sınıf öğrencilerinin problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın, F. T. ve Gülbağcı, H. (2009). Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: İlköğretim öğrencileriyle bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 34(151*), 65-73.

Özgen, K. ve Şeker, İ. (2021). 6. sınıf öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemlerindeki beceri gelişimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 230,* 329-358.

Özmen, H. (2019).*Deneysel araştırma yöntemi*. İçinde H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.),*Eğitimde araştırma yöntemleri (*198-227). Pegem Akademi.

Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3)*, 179-190.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktara tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pilten, P. (2008a). Matematiksel muhakemeyi değerlendirme ölçeği: Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 297-316.

Sevim, O. (2015). Konu Jigsawı (birleştirme) tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin başarı ve problem çözme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim,40(177*), 385-400.

Tabachnick, B. G., &Fidell, L. S. (2007).*Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Tuna,A.,Biber,Ç. ve Yurt,N.(2013).Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi33(1),* 129-146.

Tutak, T. & Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *TurkishJournal of Educational Studies,1 (1),* 0-0.

Türker Biber, B. & Yetkin Özdemir, İ. E. (2015). Matematik öğretiminde matematiksel modelleme yaklaşımı.*Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, *27*, 39-50.

Urhan, S. & Dost, Ş. (2016). Matematiksel modelleme etkinliklerinin derslerde kullanımı: öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,15 (59),* 0-0.

Yavuz Mumcu, H. & Baki, A. (2017). Matematiği kullanma aktivitelerinde matematiksel modellemenin yorumlanması. *OndokuzMayis Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (1),* 7-33. Derginin Türkçe adını yazın

Yeşildere,S. ve Türnüklü, E.B. (2007). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,1,*181-213.

Yıldırım, I. ve Işık, A. (2014). Matematiksel modelleme etkinliklerinin 5.sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(2),* 581-600.

# META-ANALYSIS OF EMOTION REGULATION IN PATIENTS WITH IRRITABLE BOWEL SYNDROME

**R. ZAREH**

University Lecture, Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

r.zareg@iauardabil.ac.ir

ORCID ID: 0001-5454-2559

**A. MOLAVI**

M.A. Clinical Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University Oroumieh Branch

atousamolavi@gmail.com

ORCID ID: 0007-7340-0020

**Z. MOSALLI**

University Lecture ,Mohaghegh Ardabili University, PhD in TEFL

z.mosalli@gmail.com

## Abstract

Regarding the growth of research in the field of humanities and social sciences, scientists have concluded that dominating all aspects of a problem is not possible to a large extent. Therefore, they have resorted to conducting mixed research, which provides them with the gist of existing research on a specific subject in a systematic way. The present study was carried out with the aim of quantitatively combining the results of research conducted on patients with irritable bowel syndrome (IBS). To this end, 10 research papers were selected among 19 ones from national and foreign databases (2009-2018). The data obtained from these 10 papers were meta-analyzed using the Pearson correlation coefficient effect size method for the fixed effect model. The results showed that the effect size obtained for emotional regulation is 0.36. In other words, the findings of the research indicated that positive emotional functions including emotional regulation are associated with reducing the severity of IBS. The obtained results emphasized the necessity of implementing psychological programs and interventions to improve the emotional regulation of patients with IBS.

**Keywords:** emotion regulation, irritable bowel syndrome, meta-analysis

## INTRODUCTİON

Irritable bowel syndrome (IBS) is a functional bowel disorder characterized by abdominal pain or discomfort with changes in stool consistency or frequency that improves with bowel movements. Irritable bowel syndrome is a common cause of recurrent abdominal pain and one of the common causes of referral to a gastroenterologist (Chang, 2010). Irritable bowel syndrome is one of the most common digestive disorders, which is characterized by unknown causes, long-term and unpredictable periods, and little medicinal effects (Chang et al., 2006). Irritable bowel syndrome (IBS) has been considered as a psychosomatic disorder and currently, the diagnosis of this disease is based on ROME III criteria (Longstress et al., 2006). The cause of this disease is not exactly clear, but recent research shows that the complex interaction of environmental, psychological and biological factors leads to the growth and survival of this disorder (Odenhau et al., 2016). Other research studies have shown that psychological problems are related to digestive diseases and are probably predisposing factors for bowel syndrome (Pioli et al., 2015). It is difficult to accurately estimate the prevalence of irritable bowel syndrome due to the lack of standard diagnostic criteria. The prevalence of this disease in western countries is estimated at 10%-15%. It seems that the prevalence of this disease in Asian

countries is not much different from Western countries (Chang et al., 2010). A cross-sectional study in Iran showed that 10% of the adult population in Iran have this syndrome (Sadeghi et al., 2015). Meanwhile, a significant percentage of digestive system diseases are functional diseases and the evidence shows the prevalence of psychological disorders in this category of digestive disorders (Sadok, 2007). People with irritable bowel syndrome have reported important symptoms of psychological disorders and mental and emotional disturbances, and on the other hand, people with mental disorders such as anxiety disorders and panic attacks have intestinal-gastric symptoms consistent with the syndrome' therefore, it is speculated that psychological and emotional disturbances may play an important role as the main factor in the onset or exacerbation of gastrointestinal symptoms in patients with irritable bowel syndrome (Mayer, Krasek and Nilbroff, 2001). The connection between digestive diseases and psychological disorders is related to the special connection between the brain and the gut, which is called the brain-gut axis. The amygdala, hippocampus, and prefrontal cortex areas can modulate the intestinal function and on the other hand, it includes the regulation of emotions such as mood, anxiety, negative emotions, and pain, and cognitive behaviors such as problem solving, designing, and searching for information. And finally, it is effective in cultivating social behaviors, coping skills, and psychological well-being (Pelliser et al., 2010).

One of the psychological factors that can play a role in the occurrence of digestive functional disorders are emotions and emotions (Chida & Stiptoi, 2009). Emotional states may affect the physiology of the gut and play a role in how symptoms are experienced and interpreted. Even today, it is claimed that psychological techniques can improve intestinal symptoms by improving mood and emotions, and these methods also help patients with structural digestive disorders (Clons et al., 2011). Some studies have emphasized the problematic regulation of emotions such as anger and anxiety on digestive diseases. Negative emotional states have a significant effect on the motor activity of the antral intestine in irritable bowel syndrome (Volgan, 2000). Irritable bowel syndrome patients who seek treatment due to symptoms have emotional problems such as depression and anxiety and neurotic personality traits, therefore emotional symptoms should be considered as inseparable and specific symptoms of this syndrome (Moscatello et al. , 2010). It has been shown that negative emotions and emotional states such as anger are related to the reduction of intestinal motor activity in patients suffering from this disorder. These patients reported more stressful events in their daily life as well as in their whole life compared to healthy people, and they may be more sensitive to changes in digestive function caused by stress. Anxiety and depression in these people, instead of a primary problem, may be secondary to the production of inflammatory cytokines (Tali et al., 2010). Previous studies have determined that patients with irritable bowel syndrome, like other functional autonomic disorders, have difficulty in identifying and expressing their emotions and have defects in differentiating their emotions from physical sensations (Siyar et al., 2000). In addition to the fact that people who suffer from IBS are frequently affected by depression and anxiety, and their symptoms become worse. Likewise, symptoms related to IBS can cause a person to feel depression, worry and anxiety (Moscatello et al., 2010). Patients with irritable bowel syndrome said that they have difficulty in identifying emotions and feelings, and in imagining. Emotional dysregulation is related to the severity of digestive symptoms and emotional problems of patients, and this relationship can be seen in most factors. The association of irritable bowel syndrome with confirmed emotional disorders and emotional and emotional factors are inseparable symptoms of these syndromes. Patients with irritable bowel syndrome mentioned that they have difficulty in identifying emotions and feelings, and in imagining. Emotional dysregulation is related to the severity of digestive symptoms and emotional problems of patients, and this relationship can be seen in most factors. The

association of irritable bowel syndrome with confirmed emotional disorders and emotional and emotional factors are inseparable symptoms of these syndromes. Mazaheri et al.(2015) in their research by examining 60 patients with irritable bowel syndrome showed that these patients have more problems in emotional regulation. Brano et al. (2018) showed in a research that negative emotions are more in people with irritable bowel syndrome than other healthy people. When these patients are upset, due to their lack of familiarity or little familiarity with the effective and consistent way of dreaming with negative emotions, they use more ineffective solutions. The lack of adaptive solutions and the use of inefficient methods may cause the aggravation of emotional problems and provide the basis for the development and exacerbation of the symptoms of irritable bowel syndrome. Sufferers show quick and thoughtless reactions to negative emotions compared to normal people (Khanzadeh et al., 2012). Since emotional complications and mental tension play an important role in controlling stress and anxiety and negative emotions in irritable bowel disorder, and these factors affect the quality of life of sufferers of this disorder, therefore, any factor that can reduce the effects of mental tension and emotions Reducing the negativity in the lives of those suffering from irritable bowel disorder, and in other words, managing the psychological tensions of their lives more efficiently, can have a positive effect on the quality of life of these patients (Toner and Ackman, 2005). One of the main reasons for this problem is that the results of the conducted research are not consistent. In the meta-analysis method, they reach concrete conclusions by properly analyzing past texts. The goal of the meta-analysis method is to combine past research and consolidate them using statistical methods. In this way, it is possible to compare the conducted research, even with many differences, and obtain the most accurate and logical results from the scattered and coordinated results. Meta-analysis is a method that can be used to infer the differences in the conducted research and to combine the results of different and numerous researches and extract new and coherent results and remove what causes the direction in the final results (Rosenthal, 1991). Considering that the level of emotions may play a role in the initiation or exacerbation of gastrointestinal symptoms in people with IBS, and the conducted researches point to different emotional functions in these patients, and considering the high prevalence rate of irritable bowel syndrome. and its effect on the occupational, educational and family functioning of affected people and the cost that enters the country's economy, the present research has conducted a meta-analysis in the field of examining emotion regulation in patients with irritable bowel syndrome mentioned below. At the same time, we are trying to carefully examine the research done so that, if possible, the similarities and differences between the studies are determined and to find rules for modeling. By conducting a meta-analysis study, it is possible to identify and investigate more variables and fields related to a problem. Therefore, the research results can complement each other and be presented in a relatively comprehensive model.

## METHODOLOGY

In this research, in order to achieve the research goal, the meta-analysis method was used. The concept of meta-analysis was first proposed by Glass in 1976 (Sip, 1991). Meta-analysis is a general term to describe statistical techniques that allow the researcher to analyze the pattern of findings from a variety of published and unpublished studies regarding a specific research question (Hewitt & Kraram, 2005). The present meta-analysis investigated the emotional functions (i.e., emotional failure, emotion processing, emotion regulation) in patients with irritable bowel syndrome. The population of this research was composed of 10 selected articles from the local and foreign databases of the country (during the last ten years between 1388-1397), which were selected from initial 19 obtained articles. The selection criteria of these articles included having the same cognitive methodology (descriptive-correlation), published in the last ten years in scientific-research journals, conferences and other authoritative

publications and using the same questionnaires. At first, after selecting eligible studies, they were coded based on time priority to facilitate the meta-analysis process. The checklists of this research were research title, researcher's name, year of publication, sample size, statistics, significance level and effect size.

## FİNDİNGS

Due to the fact that the researches related to the subject of relationship and the effect of emotion regulation that were collected for meta-analysis, none of them had reported the effect size, in this meta-analysis, the statistics of different studies were used using Howit and Kramer's analysis steps. 2005) was converted to the r index and then the effect size was calculated and interpreted using Cohen's effect size interpretation guide table for the r index. According to the results of Table 3, the effect size of emotion regulation in patients with irritable bowel syndrome was 0.362. Based on Cohen's interpretation criterion, the effect size of emotion regulation relationship was estimated to be medium. As the results show, the highest amount is related to the research of Kanu et al. (2018). Based on this research, there is a high correlation between emotional regulation and digestive system disorder (irritable bowel syndrome). The second high level of correlation is related to Mazaheri et al.'s research (2016), based on this research, there is a high correlation between emotion regulation and irritable bowel syndrome patients. In addition, the third effect is related to Farhi and Nooran's research (2017), which showed that there is a significant relationship between emotion regulation and disease acceptance in patients with irritable bowel syndrome.

## DİSCUSSİON AND CONCLUSİON

This study was conducted with the aim of investigating the role of emotion regulation in patients with irritable bowel syndrome through a systematic review and meta-analysis. Meta-analysis, by integrating the results of different researches that have been performed on several samples, gives a more comprehensive view of the presentation of different variables. . In fact, by putting together the results of a research on a sample of a society, different people are examined. Meta-analysis allows the researcher to gain more knowledge about the phenomena compared to conducting research with one method, because by combining the studies, a general conclusion is obtained. This meta-analysis was done by combining the significance level of 10 studies on 1969 participants. The results of these 10 articles were meta-analyzed with the Pearson correlation coefficient effect size method for the fixed effects model. The results showed that the effect size obtained for emotional regulation is 0.36.

Psychological factors, along with physiological ones, are effective in the occurrence and exacerbation of functional gastrointestinal disorders. The following characteristics are among the psychological factors that were proposed to explain behavioral disorders. Tendency to experience negative emotions such as anxiety and fear, anger and hostility, sadness, guilt and hatred are among the main components. Negative emotion will cause the physiological stimulation of the nervous system continuously. The intestinal nervous system is extremely sensitive to emotional states, so that negative emotions such as stress and anger cause changes in intestinal movement activities that can cause symptoms of intestinal problems such as IBS symptoms. On the other hand, living with IBS symptoms in the long term leads to psychological problems. Research evidence has shown that there is a relationship between the tendency to control and suppress anger with abdominal pain and increased intestinal movement after eating (Bashart, 2018). Excitement and high negative emotions are associated with weakness in adaptation, impulse control and coping with stress, thus increasing people's vulnerability to

physical disorders (Kiamehr, 2011). It seems that when people with negative emotions are exposed to a stressful event or a traumatic event, they suffer emotional upset due to their inability to process cognitively and regulate and manage their emotions. In such a situation, they use defense mechanisms such as denial and suppression to control their emotions and push their emotions back. The studies of Miranda and Tillburg (2013) have shown that the severity of symptoms is related to catastrophizing and psychological physicalization and the development of negative emotions. In fact, negative emotions are a mechanism against emotions caused by stressful situations, but suppressing emotions and not expressing them reduces the feeling of well-being in a person and reduces his satisfaction. . This intensifies the psychological helplessness and eventually the person becomes physical and these strategies also increase the probability of symptoms of gastrointestinal problems such as IBS.

Chida et al. (2009) state that positive emotions and emotions can lead to health, well-being and increased life expectancy by creating readiness in a person, and if it is combined with cognitive processing, it can affect opioids. Internal affects the person's perception of pain and its symptoms, reducing pain in the person. Positive emotion plays a role in improving physical health through strengthening the immune system. This is the opposite of what happens in negative emotions, and positive emotions can negate negative emotions and neutralize their destructive effects (Martin, 2003).

positive emotions and emotions with characteristics such as collectivism, being bold, being happy, the desire to invest energy on people and objects in the external environment instead of engaging in mental and internal activities, tending to positive emotions and emotions, being active and Being talkative comes with it. In this regard, we can refer to Ghasemi's research (2013), which concluded that IBS patients have less pleasure, self-esteem, peace, control, and overall happiness. These features will strengthen the social ability of people with positive emotions and emotions and will increase the levels of activity and social interactions, the ability to establish intimate and close relationships and have strong social support networks. All these characteristics and behavioral tendencies increase the personal capabilities of these people to effectively deal with adversities and traumatic situations, and as a result, they also eliminate the internalization of diseases. Negative emotions and anxiety caused by irritable bowel syndrome is an important factor that leads to the patient's excessive sensitivity to pain, ringing in the ears, emotional orientation and poor coping with symptoms (Chida et al., 2009). Therefore, in the face of mild psychological stress, the emotional system is activated and the patient's response to intestinal stimulation increases, and these patients face more symptoms of the disease, and often even in the face of minor stress, they experience severe pain in the colon area. (Dick House, 2003) Feelings of shame, guilt, and anger are the dominant emotions in this disease in order to keep the disease a secret from others. These people avoid others and become more lonely day by day and experience low self-esteem, depression and worsening symptoms (Lachner, Quickley and Blanchard, 2004).

## REFERENCES

Besharat Muhammad Ali. (2010). Comparison of personality characteristics of people with IBS and non-sufferers. Journal of Clinical Psychology, 2(1), 36-42.

Beshardoust, Simin; Sharifi Pasha, Hassan and Emamipour, Suzan. (2011). Examining the psychometric properties of the positive and negative affect scale. Journal of Psychological Research, 4(13):17-27.

Davoudi, Iran; Fattahinia, Marzieh and Zargar, Yadaleh. (2009). Comparison of perfectionism, emotional dysfunction and mental health in patients with irritable bowel syndrome with healthy people. Psychological Achievements, 17(2), 213-234.

Raisi, Alireza and Kashkouli, Faramarz. (2014). The predictive role of personality traits with the mediation of emotion control in relation to irritable bowel syndrome in students of Bushehr University of Medical Sciences, 2013-2014. Southern Medicine, 4(19), 559-570.

Soleimani, Parisa and Vakili Abbasalilo, Sajjad. (2014). The relationship between psychological well-being, emotion regulation and the severity of symptoms in patients with irritable bowel syndrome (IBS), the first scientific research conference on psychology, educational sciences and community pathology, Tehran, Iran.

Farhi, Maryam and Nooran, Seyyed Ali. (2017). Relationship between emotion regulation and illness acceptance in patients with irritable bowel syndrome. The second national conference on new achievements in psychology, Tehran, Iran.

Ghasemi, Naushad. (2011). Comparison of anxiety sensitivity and happiness of irritable bowel syndrome (IBS) patients and healthy people in Shiraz city. Journal of Fasa University of Medical Sciences: 2(2):101-112.

Ghorbani Taqlidabad Bahare, and Tasbih Sazan, Seyed Reza. (2015). The relationship between cognitive regulation mechanisms of emotion and lifestyle with perceived stress in irritable bowel syndrome patients. Thought and behavior in clinical psychology (thought and behavior) (applied psychology), 10(39), 17-26.

Mohammadi, Narges; Alipour, Ahmed; Daqaqzadeh, Hamed; Farzad, Wali Elah (2013). Comparison of emotional regulation difficulties in patients with irritable bowel syndrome according to the dominant hand. Behavioral Science Research, 38(2), 558-569.

Mazaheri, Mina and Manshai, Gholamreza. (2015). Measuring the difficulty of emotion regulation in irritable bowel syndrome patients and normal people by controlling emotional problems. Journal of Gilan University of Medical Sciences, 25(98), 70-79.

Bruno A, Rocco, A., Gianluca, P., Giovanni, G., Marzia, M., Walter, F., Carmela, M., & Pierluigi, C.(2018). Negative emotions in irritable bowel syndrome: which differences among ibs subtypes. Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP. 1: 2282-1619.

Chang FY, Lu CL, Chen TS.(2010).The current prevalence of irritable bowel syndrome in Asia. J Neurogastroenterol Motil;16:389-400.

Chida, Y. & Steptoe, A. (2009).The association of anger and hostility with future coronary heart disease. J the Americ Coll Cardio, 53: 936-946.

Clones, M. Kloski, N. Boyce, P. & Talley, NJ.(2011). Path ways connecting cognitive behavioral therapy and change in bowel symptoms of IBS. J psychosom Res ;70(3):278-285.

Dickhaus, B., Mayer, E. A, Firooz, N., Stains, J., Conde, F., Olivas, T.I., et al.(2003). Irritable bowel syndrome patients show enhanced modulation of visceral perception by auditory. stress. American Journal of Gastroenterology. 98:135–43.

Boratav, C. Taymur, E. & Güliter, S. (2017). Assessment of psychiatric diagnosis, alexithymia, temperament and character of patients with irritable bowel syndrome. Bulteni-Bulletin of Clinical Psycho pharmacology; 17(4): 186-194

Kano, M. Endo, Y. & Fukudo, S. (2018). Association Between Alexithymia and Functional Gastrointestinal Disorders. Front Psychol; 9(1), 599- 608.

Khanzadeh, M. Saidiyan, M. Hosseinchary, M. & Edrissi F. (2012).Factor structure and psychometric properties of difficulties of emotional regulation scale. Journal of behavioral Sciences; 6(1): 96-87.

Lackner, J. M., Quigley, B. M., & Blanchard, E. B. (2003). Depression and abdominal pain in IBS patients: the mediating role of catastrophizing. Psychosomatic Medicine. 66: 435–441.

Longstreth, GF. Thompson, WG. Chey, WD. Houghton, LA. Mearin, F. & Spiller, RC. (2006). Functional bowel disorders. Gastroenterol .130(5):1480-1491.

Martin B A S. (2003). The influence of gender on mood effects in advertising. Psychology and Marketing, 20(3): 249-273.

Mayer, E. Craske, M.G., & Naliboff, B.D. (2001). Depression, anxiety, and the gastrointestinal system. Journal of Clinical Psychiatry, 62, 28-36.

Mazaheri M, Manshaee Gh. (2016). Difficulties in Emotion Regulation in IBS Patients and Normal People- with Control Emotional Problems. J of Guilan Univ of Med Sci; 25(98):70-79.

Miranda, A. & Tilburg, V. (2013). Which psychological factors exacerbate irritable bowel syndrome? Development of a comprehensive model. J Psychoso Res, In Press, Corrected Proof. Available online.

Muscatello, MR. Bruno, A. Pandolfo, G. Micò, U. Stilo, S. Scaffidi, M. & et al. (2010). Depression, anxiety and anger in subtypes of irritable bowel syndrome patients. J Clin Psychol Med Settings; 17(1): 64-70.

Nikneshan. SH. Mazaheri, M., Daghaghzadeh, H. & Afshar, H.(2015). The Role of Positive Personality Traits in Emotion Regulation of Patients with Irritable Bowel Syndrome (IBS). Iran J Public Health; 44(4): 561–569.

Oudenhove, LV. Levy, LR. Crowell, MD. Drossman, DA. Halpert, A. Lackner JM. & Naliboff, BD. (2016). Bio psychosocial aspects of functional gastrointestinal disorders: How central and environmental processes contribute to the development and exoression of functional gastrointestinal disorders.150:1355-1367.

Pellissier, S., Dantzer, C., Canini, F., Mathieu, N., Bonaz, B., (2010). Psychlogical adjustment and autonomic disturbances in inflammatory bowel disease and irritable bowel syndrome. Psychoneuroses docrinnology, 35, 653-662.

Pyo lee, S. Sung, IK. Kim, JH. Lee, S. Seok, H. & Shim, CH. (2015).The effect of emotional stress and depression on the prevalence of digestive diseases. Department of Internal Medical University School of Medicine, Seoul, Korea.J Neurogastroenterol Motili,21(2):273-283.

Rosenthal, R.(1991). Meta-Analytic Procedures for Social Research. Newbury Park, CA: Sage Publications:, 43.

Sadegi, O. khayyatzadeh, SS. Esmaillzadeh, A. hasanzadeh, A. & Keshteli, P.A (2012). study on the Relationship between Dientary Patterns and Prevalence of Irritable bowel syndrome. Scientific Journal of Hamadan University of Medical sience;22(3):224-236.

Sayar K, Solmaz M, Trablus S, Ozturk M, Acar B. (2000). Alexithymia in Irritable Bowel Syndrome. Turkish Journal of Psychiatry; 11(3): 190-7.

Talley NJ.(2010). Irritable bowel syndrome. In: Feldman M, Friedman LS, Brandt LJ, editors. Sleisenger & Fordtran's Gastrointestinal and Liver Disease. 9th ed. Philadelphia, Pa: Saunders Elsevier.

Toner, B. B., & Akman, D. (2005). Gender role and irritable bowel syndrome: Literature review and hypothesis. Journal of Gastroenterology, 95,576-582.

Welgan P, Meshkinpour H, Ma L.(2000). Role of Anger in Antral Motor Activity in Irritable Bowel Syndrome. Digestive, Diseases and Sciences; 45(2): 248- 251.

**In the following, the results of selected researches are presented.**

**Table 1. Meta-analysis of the research conducted regarding emotion regulation in patients with irritable bowel syndrome**

| | Author/Authors | Date |
|---|---|---|
| Relationship between emotion regulation and lifestyle with perceived stress in irritable bowel syndrome patients | Gorbani & Tasbihsazan | 2017 |
| Investigating emotion regulation in irritable fasting patients | Mazaheri & Maneshi | 2016 |
| The relationship between emotion regulation and psychological well-being with the severity of symptoms in patients with irritable bowel syndrome | Soleimani & Vakili | 2016 |
| Relationship between emotion regulation and severity of irritable bowel syndrome symptoms | Bagerian | 2010 |
| Investigating emotion regulation in patients with irritable bowel syndrome (IBS) | Mazaheri | 2016 |
| Investigating personality traits and emotional regulation in Maitlayan with irritable bowel syndrome | Maria Rosaria | 2016 |
| Relationship between positive personality traits and emotion regulation in patients with irritable bowel syndrome | Nikneshan | 2015 |
| Relationship between emotional regulation and digestive system disorder (irritable bowel syndrome case study) | Kano | 2018 |
| Determining the role of emotion regulation in predicting disease perception in people with irritable bowel syndrome | Boratava | 2017 |
| Relationship between emotion regulation and illness acceptance in patients with irritable bowel syndrome | Farahi & Noran | 2019 |

**Table 2. The size of the effects identified in the meta-analysis**

| | d | sig |
|---|---|---|
| Relationship between emotion regulation and lifestyle with perceived stress in irritable bowel syndrome patients | -3/417 | 0/001 |
| Investigating emotion regulation in irritable fasting patients | 0/52 | 0/000 |
| The relationship between emotion regulation and the severity of symptoms in patients with irritable bowel syndrome | 0/29 | 0/01 |
| Relationship between emotion regulation and severity of irritable bowel syndrome symptoms | 0/534 | 0/000 |
| The role of positive personality traits in emotional regulation of patients with irritable bowel syndrome (IBS) | 4/03 | 0/006 |
| Investigating personality traits and emotional regulation in Maitlayan with irritable bowel syndrome | 28/06 | 0/005 |
| Relationship between positive personality traits and emotion regulation in patients with irritable bowel syndrome | 0/24 | 0/002 |
| Relationship between emotional regulation and digestive system disorder (irritable bowel syndrome case study) | 8/19 | 0/01 |
| Determining the role of emotion regulation in predicting disease perception in people with irritable bowel syndrome | 2/14 | 0/02 |
| Relationship between emotion regulation and illness acceptance in patients with irritable bowel syndrome | -0/28 | 0/01 |

**Table 3. The results of the meta-analysis of the emotion regulation effect**

| The Emotional Regulation | Research | The Degree Of Relationship | The Conversion Of R To Zr | The Combined Conversion Of Zr To R | Significance Level | The Conversion Of The Significance Level To Z | The Conversion Of Z To The Combined Significance Level |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 0/48 | 0/490 | 0/362 | 0/001 | 3/25 | <0/01 |
| | 2 | 0/52 | 0/547 | 0/362 | 0/001 | 3/362 | <0/01 |
| | 3 | 0/53 | 0/568 | 0/362 | 0/002 | 3/012 | <0/01 |
| | 4 | 0/35 | 0/374 | 0/362 | 0/005 | 2/410 | <0/01 |
| | 5 | 0/28 | 0/285 | 0/362 | 0/012 | 4/865 | <0/01 |
| | 6 | 0/21 | 0/218 | 0/362 | 0/011 | 3/012 | <0/01 |
| | 7 | 0/53 | 0/562 | 0/362 | 0/001 | 4/265 | <0/01 |
| | 8 | 0/52 | 0/568 | 0/362 | 0/001 | 5/633 | <0/01 |
| | 9 | 0/29 | 0/291 | 0/362 | 0/01 | 2/226 | <0/01 |
| | 10 | 0/77 | 0/771 | 0/362 | 0/001 | 4/307 | <0/01 |

# CAUSAL-COMPARATIVE STUDY OF FOUR DARK PERSONALITY TRAITS, AGGRESSIVENESS AND IMPULSIVITY IN FEMALE ATHLETES OF NON-COLLISION SPORTS AND NON-ATHLETES

**A . IMANZAD TAPPEH**

M.A, Clinical Psychology,Urmia University of medical science, urmia, Iran.

a.imanzadeh70@gmail.com

**S. ALIZADEH ARABLOU BISHEH**

University Lecture , PhD General Psychology,Islamic Azad University of Ardabil Branch, Ardabil, Iran.

S.alizadeh@iauardabil.ac.ir

**S. DADRAS**

PhD student, PDR, Van Yüzüncü Yıl University, Institute of Educational Sciences.

servedadrass@gmail.com

**N. PARVIN**

PhD, Educational Psychology, Islamic Azad University Ardabil Branch, Ardabil, Iran.

Nasibehh.parvin@gmail.com

**Abstract**

This research aimed to compare the four dark traits of personality, impulsivity and aggression between female athletes in non-collision sports and non-athletic women. The statistical population was all the sportswomen of Urmia City who were active professionally and semi-professionally in the year 2022-2023. The intended samples in this research were 200 people, including 2 groups consisting of 100 people of non-collision sports athletes (volleyball and badminton, members of the national sports federation and the national team) and non-athlete women, who were selected using available sampling and were matched. In this research, the Dirty Dozen Scale, Short Sadistic Impulse Scale, Barratt Impulsivity Scale (BIS) and Aggression Questionnaire (Buss & Perry, 1992) were completed by the participants. Multivariate analysis of variance method was used for statistical analysis of data. The analysis of the variance of several variables showed that there is a significant difference in the aggression scores between female athletes in non-collision disciplines and non-athletic women. Non-athlete women had higher scores in aggression. There was no significant difference in impulsivity scores between non-collision female athletes and non-athletic women. In the four dark traits, women athletes of non-collision disciplines had higher scores in Machiavellianism than the other groups, and the difference was significant only in this scale. Conclusion: This research shows that in non-collision sports, impulsivity is not necessary as a predictor of sports success, and participating in sports activities can be considered a suitable solution to reduce the level of aggression among people. There is no difference in the adjustment of aggression in the type of sport, and the possession of the dark trait of Machiavellianism in non-confrontational group athletes has been investigated and confirmed in various research.

**Keywords:** Four Dark Personality Traits, Aggressiveness, Impulsivity, Female Athletes of Non-Collision Sports

## INTRODUCTION

In the world of professional sports today, physical fitness is not considered the only key factor for success and progress, and in addition to physical abilities, tactics and specialized skills, ability and personality traits are factors that affect sports progress (Hanin, 2000). For this reason, many personality theories have always sought to be able to predict success rates and

behavior by knowing the personality characteristics of individuals (Lee and Kanger, 2014). Athletes at different levels of skill and preparation have different characteristics, and maybe the difference between successful and unsuccessful athletes is related to these characteristics (Sayyad, 2008). General personality traits in daily life refer to stable traits that do not change much from one situation to another (Smith, 2008 and Volerth Torgersen, 2008). The personality structure has been explained based on different models. One of these models is the Five-Factor Personality Model (FFM), which has generated many studies even in the field of sports psychology (Shariati, Bakhtiari, 2011). The research findings of Rhodes (2001) and Kornia and Holsten (1988), Konner and Abrahan (2001) and Marks and Langendroff (1999) by examining the five-factor model of personality and sports activities have shown that sports activities with less neuroticism, more extroversion and more conscientiousness. It is clear that psychological and personality factors play an essential role in athletes' performance. Today, sports concerns are changing for people in society, especially women. On the other hand, research shows that sports environments can also challenge the traditional conceptualization of femininity (Parat, 2016). The presence of women and women's participation in disciplines that are confrontational, competitive and ebullient is in conflict with gender roles and society's traditional expectations and the importance of personality traits and characteristics as predictors of people's performance, especially the performance of athletes, has been the focus of researchers.

Determining the limits for health and personality damage has always been a matter of attention and debate among different theorists. Dark personality traits, which are in the normal and healthy range, have been one of the controversial classifications in recent years. Although there are supporting shreds of evidence that these traits have positive consequences such as popularity and social dignity for people, in general, dark traits are considered immoral and psychopathic behaviors. Due to their similarities, these traits were first analyzed in triplets by Paulhouse and Williams (2002). These traits are: Machiavellianism, narcissism and belligerence, later another trait called sadism was added to the four dark personality traits (Paulhus & Williams, 2002).

Machiavellianism can be seen as a personality trait that uses deceptive techniques in interpersonal relationships, a negative view of human nature and indifference to social norms, which evokes the character of deception (Christie and Grace, 1970). Machiavellian people have unethical thinking, cold behavior, fault-finding and sometimes realistic and exploitative, and the motivation of these people in doing things is money, power and fame. They think about their own interests and lack internal motivations (Rauthmann, J. F., 2012). Narcissism as the second attribute of the three personality traits is associated with self-confidence and disrespect for others, and it is related to extroversion and self-reliance (Ashton, et.al., 2015). The indifference and coldness of these people towards others are ineffective due to the use of interpersonal strategies (Vazire & Funder, 2006). These people are reluctant to establish intimate relationships and if they enter a relationship, they quickly end the relationship (Spencer et al., 2007). The effort of narcissistic people to maintain an unrealistically high level of self-esteem can be seen in their behavior and words (Salcarpolo et al. Baldwin, 2007). Narcissistic people devalue others by making themselves great. These people may abuse others to satisfy their personal desires and are constantly oscillating between extreme idealism and despising the other person. (Seligman and Rosenhan, 2001). Psychopath personality is a type of personality structure in the dark traits of the personality, which has garnered interest due to its lack of compatibility with moral models and the lack of guilt or anxiety towards individual behavior (Hare, 1985). Psychopath people are identified with features such as not accepting a sense of responsibility and not paying attention to the consequences of their impulses, lack of empathy, deception and psychopathic behaviors and engaging in destructive behaviors such as alcohol abuse, violence, delinquency and transgression (Pallhaus and Hayes, 2007 and Newman and Heer, 2008). These

people appear to be caring and intimate in their interpersonal relationships, but hidden in these seemingly deceptive behaviors are immoral thoughts and behaviors and lying (Salkin, 2006).

Sadism as a combination of interpersonal, cognitive and behavioral characteristics is associated with the feeling of pleasure in causing physical or emotional pain in people (Gill, Joe Man, Toprak, & Vedder, 2017) and controlling, punishing, and humiliating others (Myers, Barkett, & Husted, 2006). Some results indicate that sadism is one of the other dark traits of the personality, and has common characteristics with an psychopath personality such as a lack of empathy and readiness for emotional conflict (Paulhaus and Dotan, 2016). They predict undirected aggression, and sadism is also related to criminal behavior (Chapol et al., 2009). Athletes are one of the communities in which the personality traits of people have been studied. Athletes' personality traits were investigated by Labred, Gulen, Watson and Allen in 2017. The results of this analysis showed that among athletes, certain personality traits predict behavioral, cognitive and emotional outcomes in these people. The study of the personality traits of athletes by Allen, Grace and Jones (2013) showed that group discipline athletes have higher scores in the extroversion index than the general population and individual discipline athletes. Also, female athletes showed a higher score in the personality trait of neuroticism compared to men.

How athletes perform in competitive sports, in addition to their level of physical skill, also depends on their mental skills (Anschel, 2002). Various factors affecting sports performance have been researched and investigated by sports psychologists. One of the most important factors is blockage under pressure. When athletes perform sports skills under high psychological pressure in a competitive environment, they experience blockage under pressure (Daniel & Kirschenbaum, 1977; Steel, 2007). The needs of some tasks in sports environments require the athlete to make quick decisions to react and meet these needs; This process is called impulsivity in sports (Filho, et al., 2005). Psychological perspective addresses three categories in its study of the definition of impulsive behavior; Decreasing sensitivity to the negative consequences of behavior, disregarding the consequences of behavior and quick reaction before fully evaluating the information and examines this structure based on the concepts of punishment (shutdown), reward selection and response inhibition (attention) (Swann, et al., 2007). On the other hand, from the social point of view, impulsivity is a learned behavior that the child learns through his family and environment (social learning theory). Muller, Barratt, Dougherty, Schmitz and Swann (2000) define impulsivity as having a previous talent to perform quick and unplanned reactions to internal and external stimuli without considering the negative consequences of these behaviors for oneself and others by offering a comprehensive view under the title of the biopsychosocial approach. Barrat ( 1994) has distinguished three dimensions of impulsivity as follows: impulsivity, motor impulsivity and cognitive impulsivity.

Impulsive behaviors are central symptoms in a number of psychiatric disorders. At the same time, the role of impulsivity among healthy people in performing various activities is also investigated. (Stanford, et al., 2009). For example, motor behavior researchers have focused on dimensions of impulsivity in relation to participating in certain types of tasks (Svebak, Kerr, 1989), so that, in performing movements that the individuals require open motor skills, impulsivity is considered an important factor (Enticott, et al., 2006). In open tasks, due to continuous changes in the environment (such as a sudden change in the task situation), the performer is forced to inhibit pre-planned responses and predict and coordinate between different parts of the body based on dynamic and current sensory information. These processes are different in the tasks that require closed movement skills (Gould & Udry, 1994; Lemke, et al., 2005). The emergence of such conditions in the field of sports is not far from expected, considering the differences of sports fields and taking into account the direct conflict or non-

contact (collision sports vs. non-collision sports) nature of the sport to get a score and overcome the opponent, and likewise, the predictability or unpredictability of the execution of skills by the opponent during the competition are all major factors; because athletes perform different skills in different conditions in terms of the needs of the task.

In addition to the dark traits of the personality, with the prevalence of the problem of aggression and its progress among today's societies and especially among young societies in the last few decades, the research and efforts of researchers revolving around this issue and in the direction of finding socially friendly and appropriate solutions to moderate this obvious social problem have increased. Exercising releases emotions and increases vitality, which can be a factor in reducing behavioral disorders, including aggression. Another debate regarding sports and aggression is whether there is a difference in the level of aggression of people who engage in collision sports or people who engage in non-collision sports or not. Does the type of sports that people play have an effect on reducing or increasing the amount of aggression? In a study, Morgan and Costill (1996) showed that athletes have lower levels of aggression compared to non-athletes (Morgan & Costill, 2007). In another study, researchers came to the conclusion that athletes of Olympic disciplines (Taekwondo, Judo, Boxing) are less aggressive than athletes of non-Olympic disciplines (Karate, Kickboxing, Wushu) and also, in general, non-athletes are less aggressive than athletes (Boostani, et al., 2012). In another study, Rahimizadeh et al. (2011) showed that athletes are less aggressive than non-athletes, but no difference was seen between men and women. Also, the highest level of aggression was shown in non-athletic men and the lowest amount belonged to female athletes (Rahimizadeh, et al., 2011).

So far, no study has been conducted on the requirements and demands of different sports disciplines and how the differences between sports disciplines can be explained in terms of the characteristics of the four dark traits of personality, impulsivity and aggression in the collision and non-collision disciplines in female athletes. Due to the increasing desire for collision disciplines among female athletes and suffering serious and sometimes irreversible physical injuries during training and competitions, the causes of their tendency towards these sports disciplines need to be investigated and analyzed. Therefore, in this research, the four traits of dark personality, impulsivity and aggression in female athletes of collision disciplines, non-athletes and non-athletes were investigated causally.

**General hypotheses**

1. There is a significant difference between the four dark personality traits (narcissism, Machiavellianism, psychopathy, and sadism) in non-athletic and non-athletic female athletes.
2. There is a significant difference between the impulsivity factor in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.
3. There is a significant difference between the factor of aggression in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

**Sub-hypotheses**

1. There is a significant difference between the trait of narcissism in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

2. There is a significant difference between the trait of Machiavellianism in women athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

3. There is a significant difference between the psychopath trait in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

4. There is a significant difference between the trait of harassment in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

5. There is a significant difference between the factor of aggression in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

6. There is a significant difference between the impulsivity factor in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

## RESEARCH METHOD

The design of this research is comparative causal research in terms of design type and quantitative research in terms of the data collection method. The statistical population of this research was all the athletes of collision and non-collision sports in the city of Urmia who were working professionally in 2022-2023. The statistical sample consisted of 200 people. At first, two groups consisting of 100 athletes of Muay Thai and Kickboxing disciplines (during which there is a collision between people or objects) and non-collision athletes including volleyball, basketball and bodybuilding (during which the athletes are not allowed to have any physical contact between the opponents participating in the competition) were selected by non-random method and available sampling and 100 people were selected by random sampling as a non-athlete group according to the entry and exit criteria below. Entry criteria: Athletes in the age group of 14-25, have more than 5 years of experience in a sports team and experience in provincial and national competitions. Exit criteria: Athletes have been active in more than one sport and leave more than five percent of the questionnaire questions unanswered.

**Dirty Dozen Questionnaire**: This tool was created by Gension and Wester to prepare a short version for measuring dark personality traits, which has 12 items that are graded on a 7-point scale. In this scale, each of the three dark personality traits is measured by 4 items. The retest coefficient for the whole scale, as well as the subscales, has been obtained by the main creators in a range of 0.76 to 0.87 (cited by Yousefi and Piri, 2015).

**Short Sadistic Impulse Scale**: This questionnaire was created by O'Meara, Davis and Hammond (2011) to measure everyday and non-sexual sadism. It has 10 items that the answers of the subjects are classified in a multi-level Likert scale. This scale measures a person's tendency to feel pleasure in harming others. The internal consistency coefficient of this scale has been investigated in various studies, which was in the range of 0.68 to 0.87. In the research, the Persian version of the Short Sadistic Impulse Scale was used. The internal consistency coefficient for the scale was 0.88 by calculating Cronbach's alpha and 0.83 by halving (quoted by Yousefi Imanzadeh, 2017).

**Barratt Impulsivity Scale**: It is a 31-item test that measures people's ways of thinking and acting in terms of three subscales including unplannedness, motor impulsivity and cognitive impulsivity (Barratt, 1994). From the total score of the three subscales of the test, the total score of the person is calculated, which determines the overall level of impulsivity. The psychometric

properties of the scale were investigated in a sample consisting of 744 males from the general population (380 females and 364 males) and 216 patients with anxiety and mood disorders (123 females and 93 males). Cronbach's alpha coefficients for the subscales of non-planning, motor impulsivity, cognitive impulsivity and total impulsivity score are 0.87, 0.90, 0.79 and 0.91 respectively for the general population and 0.81, 0.83, 0.75 and 0.88 was calculated for the patient sample, which is a sign of good internal consistency of the scale. Correlation coefficients between the scores of 10 people from the general research population in Donovet with an interval of two to four weeks for the subscales of non-planning, motor impulsivity, cognitive impulsivity and total impulsivity score respectively r=0.73, r=0.78, r=0.80. r=0.83 was calculated and they were equivalent at $p<0.01$ level. The construct validity, convergent and diagnostic (differential) validity of the Barratt impulsivity scale was calculated by simultaneous implementation of the Beck depression scale, Beck anxiety scale, list of positive and negative emotions and mental health scale for subjects of two groups. The results of exploratory factor analysis also confirmed three factors for Barratt Impulsivity Scale (Bashart et al., 2012).

**Buss and Perry Aggression Questionnaire**: It contains 29 questions that measure the four factors of physical aggression (9 questions), verbal aggression (5 questions), anger (7 questions) and hostility (8 questions). In this questionnaire, the options are arranged in ways that determine the person's position in each question on a Likert scale of 1 (completely disagree) to 5 (completely agree). The results of the reliability analysis have shown that this questionnaire has a high internal consistency (0.89). Also, the correlation of the subscales of this questionnaire with each other and with the whole scale varies between 0.25 and 0.45 shows the appropriate validity of this tool (Buss & Perry, 1992). Regarding the psychometric characteristics of this questionnaire among teenagers and young people in Iran, it indicates the appropriate validity and reliability of this questionnaire for use inside the country. As the analysis of the factors has shown, the special value for each of these four factors of physical aggression, verbal aggression, anger and hostility has been extracted as 2.5, 1.96, 1.48, and 7.85, respectively (Mohammadi, 2006).

**Data implementation and analysis method**: Considering that the sampling method was available, to complete the statistical sample for the group of non-collision sports, coordination was first made with the provincial volleyball board, and the rest of the sample was made up of participants from bodybuilding, badminton, cycling and skating. To prevent non-response bias in all of the items and disambiguate the way to implement and answer the questions and ensure that the questionnaire will remain confidential, two groups of non-collision athletes and non-athletes people completed all four questionnaires in two meetings in groups of 50 and all questionnaires were collected on the same day with the cooperation of the relevant committees and in the presence of the researcher.

## FINDINGS

The data of the four dark personality traits, aggressiveness and impulsivity, with descriptive indices of mean and standard deviation by groups, are reported in Table No. 1.

**Table 1. Descriptive indices and Kolmogorov Smirnov test results of research variables in two groups**

| Variable | Group | K–S | | SD | M |
|---|---|---|---|---|---|
| | | sig | Stats | | |
| Narcissism | Non-Collision | 112/0 | 115/0 | 95/3 | 38/19 |
| | Non-Athletes | 200/0 | 105/0 | 60/4 | 10/18 |
| Machiavellianism | Non-Collision | 187/0 | 103/0 | 55/2 | 14/16 |
| | Non-Athletes | 080/0 | 108/0 | 69/2 | 94/12 |
| Psychopathy | Non-Collision | 098/0 | 116/0 | 95/2 | 66/13 |
| | Non-Athletes | 174/0 | 111/0 | 81/3 | 06/13 |
| Sadism | Non-Collision | 239/0 | 097/0 | 68/2 | 42/23 |
| | Non-Athletes | 200/0 | 105/0 | 41/3 | 22/22 |
| Aggressiveness | Non-Collision | 129/0 | 110/0 | 78/13 | 90/70 |
| | Non-Athletes | 080/0 | 108/0 | 34/11 | 40/76 |
| Impulsivity | Non-Collision | 198/0 | 104/0 | 42/8 | 46/54 |
| | Non-Athletes | 179/0 | 107/0 | 39/8 | 66/54 |

In order to analyze the data according to the number of dependent variables and to avoid inflation of statistical power, a multivariate analysis of variance was used instead of an independent t-test. Therefore, the underlying assumptions of this test were examined first. The Kalmogorov-Smirnoff test was used to check the normality of the distribution of scores. The results showed that the assumption of normality of data distribution was not rejected (P>0.01). The necessary conditions for the implementation of the multivariate analysis of variance test are established due to the non-significance of Mbox test (P>0.05, F=0.705) and Levin's test for narcissism (P>0.05, F=0.502), Machiavellianism (F=0.410, P>0.05), psychopathy (P>0.05, F = 2.947), sadism (P>0.05, F=3.495), aggression (P > 0.05, F=2.131) and impulsivity (P>0.05, F=0.009). Table 2 shows the results of the multivariate analysis of variance.

**Table 2. The results of the multivariate analysis of variance related to the variables in the research groups**

| **test** | **P** | **df2** | **df1** | **F** | **Stats** |
|---|---|---|---|---|---|
| Wilks' lambda | 001/0 | 93 | 56 | 855/8 | 636/0 |

According to Table 2, the F statistic of multivariate analysis of variance is significant (P<0.001). Therefore, there is a significant difference between the groups in the four dark traits of personality, aggressiveness and impulsivity. To check which of the variables of the groups differ from each other, Table 3 summarizes the results of univariate analysis of variance in the text of MANOVA .

Traits of personality, aggressiveness and impulsivity. To check which of the variables of the groups differ from each other, Table 3 summarizes the results of univariate analysis of variance in the text of MANOVA.

**Table 3. Summary of the results of analysis of variance in the text of MANOVA on the scores of the variable**

| Variable | P | F | MS | df | SS |
|---|---|---|---|---|---|
| Narcissism | 139/0 | 220/2 | 960/40 | 1 | 960/40 |
| Machiavellianism | 001/0 | 957/36 | 000/256 | 1 | 000/256 |
| Psychopathy | 381/0 | 774/0 | 000/9 | 1 | 000/9 |
| Sadism | 054/0 | 815/3 | 000/36 | 1 | 000/36 |
| Aggressiveness | 032/0 | 743/4 | 250/756 | 1 | 250/756 |
| Impulsivity | 906/0 | 014/0 | 000/1 | 1 | 000/1 |

According to Table 3, the F statistic for narcissism (2.220), psychopathy (0.774), sadism (3.815) and impulsivity (0.014) is not significant, but the F-statistic for Machiavellianism (36.957) ) and aggression (4.743) is significant. This finding shows that there is a significant difference between the groups in Machiavellianism and aggression (P<0.01). Based on this finding and according to the average scores of the groups in Table 1, female athletes in non-collision sports scored higher in Machiavellianism compared to non-athletic women. Also, non-athletes scored higher in the aggression component compared to female athletes in the non-confrontational field.

## CONCLUSION

The results of the multivariate analysis of variance showed that there is a significant difference between female athletes of non-collision sports and non-athletic women among the four dark traits of personality. Based on the data analysis, the average of Machiavellian traits was higher in female athletes of non-collision disciplines (volleyball, basketball, fitness). The mean of four dark personality traits was not significant for non-athlete women. Based on the data analysis, the average of Machiavellianism traits was higher in non-collision female athletes. The mean of four dark personality traits was not significant for non-athlete women. The researcher did not find any research that investigated the four dark traits in women athletes in non-collision disciplines. The results of this research are indirectly aligned with the results of Mozafari et al.'s research (2016) which examined the dark triple traits of personality in male collision and non-collision athletes and non-athletes. In the research of Vogan et al. (2019), who examined the dark triad traits of personality in beginner, semi-professional and professional female and male athletes, the dark triad traits had a high score in male athletes, on the other hand, in individual and professional sports scores of all three dark traits were higher compared to semi-professional and beginner athletes and group sports. To elaborate on this result, it can be said that the physical fitness and skill of the professional athletes working in individual sports (Karate, Taekwondo, Tennis, Boxing, Badminton) is evaluated individually by the coaches and spectators, so being the winner of the match is not of significance (Vogan et al., 2019). The last finding is not in line with the findings of the present study, because in this study, the athletes of non-collision sports, who were all in team sports, had a higher score in Machiavellianism.

The results of the present study showed that there is no significant difference between the two groups of female athletes in non-collision disciplines and non-athletes in the factor of impulsivity. At the same time, this finding can indicate the orientations of athletes in choosing a sports field in terms of impulsivity personality traits, and capabilities and talents appropriate

to sports fields (collision and non-collision). This finding is in line with the research results of Besharat et al (2014). Therefore, there is a significant positive correlation between self-regulation and sports success in non-collision sports, and there is a significant negative correlation between impulsivity and sports success. This situation shows that the type of sport and the conditions of the game and sports competition are also decisive. In non-collision sports where the speed of action is not the first necessity and gives its place to accuracy in the performance of tasks and sports performance, impulsiveness with the characteristic of speed is more and less accuracy provides more reasons for failure than success (Lage, 2012; Barrat, 1981; Expósito & Andrés, 1997). In addition to the personal characteristics of the athlete (low or high level of impulsivity) and the type of game (collision and non-collision), the abilities of the opponent will also be decisive; for example, if the opponent acts not based on impulsivity as assumed in non-collision sports, but on the basis of other constructive characteristics, such as self-regulation, the probability of failure of an athlete who plays impulsively increases (Bashart et al., 2014).

Based on the results of this research, female non-athletes were significantly more aggressive than non-collision sports female athletes. The result of the present research is consistent with the results of the research conducted by Morgan and Casteel (2007), Bostani et al. (2012), Rahimizadeh (2011), Lotfian et al. The result of the present research is also aligned with the results of the research conducted by Lemix (2002), Tibam et al. (2012), Bagherzadeh (1995), Shabani Bahar (2006) in that there is a significant difference in aggression between athletes of different sports (individual collision and non-collision). In examining the reason why athletes are less aggressive than non-athletes, several major and important reasons such as the high level of communication skills of athletes, better cognitive and executive performance (Sestir & Bartholow, 2007) and the effect of hormones released as a result of exercise (Vaez Mousavi, Mossibi, 2013 and Shujaei, 2015) and emotional refinement (Abolmaali, Musazadeh, 2015) and other topics have been discussed. Here, we discuss several major and important reasons that justify why athletes compared to non-athletes have fewer mistakes. Participating in sports and sports activities is an opportunity to get to know, adapt and communicate with different people who can be teammates, coaches, fans, referees, opponents or other people related to the field. As soon as a person enters a sports field and a sports team, she must also follow a set of rules and norms of that sports field or sports group that she joins. The same characteristics of sports make an athlete show less aggressive behavior compared to a non-athlete when faced with the same issues (Shojaei, 2015). According to the cognitive-executive function theory, aggression can occur due to weak cognitive function and weak information processing at the levels of the prefrontal cortex or other brain areas. This view considers aggression to be related to low levels of executive cognitive function (ECF) and psycho-neurological deficits. Any deficiency in this area is associated with high levels of impulsivity and uninhibited behaviors, and as we know, high levels of impulsivity are related to aggression (Sestir & Bartholow, 2007). Various pieces of research indicate the improvement of cognitive performance and better information processing as a result of sports and sports activities. These studies have shown that engaging in sports improves memory, mental and cognitive performance, as well as improving attention (Abulfazl, 2013). Thus, it can be said that one of the reasons for the lower aggression of athletes compared to non-athletes is the better performance of the cognitive and mental system which causes them to have a better cognitive and mental performance in dealing with different events, situations and people and to behave less abnormally.

According to the present results and referring to the fact that a similar design of the current research has not been done so far, and taking into account the fact that the four dark traits of the personality are the precursors of the five-factor traits of neo and it overlaps with the other three

traits except for the other trait of sadism (Yousfi, Imanzadeh, 2017). On the other hand, according to the results that are aligned and not aligned with the findings of the current research, it can be suggested that to clarify and disambiguate the obtained results, psychological evaluations should be performed based on theoretical and experimental documentation at the same time. Future researchers should examine positive psychology for a more detailed investigation and predictive factors in the four dark traits of personality, aggressiveness and impulsivity, family economic income, parents' education, explanatory methods, mental health and optimism. Regarding the investigation of the level of aggression and impulsivity in this research, female athletes were considered in Muay Thai and kickboxing disciplines, so one should be careful in generalizing the results to other disciplines and male athletes.

## REFERENCES

Abol-Maali, Khadijeh, Musa Zadeh, Zohra (2010). Aggression, Tehran: Arjmand Publications, p. 11.

Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M. (2013).Personality in sport: A omprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *6*(1), 184-208.

Anschel, Mark (2002). Sports psychology from theory to practice. Translator: Mossad Ali Asghar. Tehran: *Information Publications*; pp. 120-3

Ashton,C .Southar, D ˛Amy ,E.Noser˛ Noah, C ˛Pollock˛ Sterett H, ercer., Hill ,Z(2015).The interpersonal nature of dark personality feotures.*Journal of social and clinical Psychology*, vol.34˛NO.7˛PP .555-586.

Barrat E S(1981). Time perception, cortical evoked spotentials and impulsiveness among three groups of adolescents. *New York: Spectrum Publication*; 9: 81-95.

Barratt E S(1994). Impulsivity: Integrating cognitive, behavioral, biological, and environmental data (Eds.) The impulsive client: Theory, research and treatment,washington DC: *American Psychological Association*; 4: 39-45.

Basharat, Mohammad (2007).Comparison of the personality characteristics of athletes in individual and group sports, *the second congress of applied psychology in championship sports*,p:7.

Besharat, M. A., & Ghiabi, B. (2012).Anger and Aggression in Contact and Non-Contact Sports. Comprehensive *Psychology*, 1(9).

Besharat, Mohammad Ali, Ghahrani/F Mamdahsin, Naghi Puri Givi, Behnam (2013). Predictive role of self-regulation and impulsivity in sports success: Comparison of collision and non-collision sports, *Journal of Movement Behavior*, No. 8, pp. 146-131.

Boostani, M. H., Boostani, M. A.,Javanmardi, R., Tabesh, M. (2012).Investigation and Comparison of Aggression in Olympic and Non-Olympic Athletes of Sport Fields. Journal of American Science, 8(10).

Buss, A.H., Perry, M.(1992).The aggression questionnaire, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3): 452-45

Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., & Séjourné, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, *47*(7), 734-739.

Christie, R., & Geis, F. L. (1970). Studies in Machiavellianism. New York: *Academic Press*..

Cognition. Theory, *Research and Practice*, 179-199.

Conner, M., & Abraham, C. (2001). Conscientiousness and the theory of planned behavior: toward a more complete model of the antecedents of intentions and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin* ,27: 1547-1561.

Courneya, K. S., & Helsten, L. M. (1998). Personality correlates of exercise behavior, motives, barriers and preferences: an application of the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 24: 625-633.

Daniel S, Kirschenbaum P K(1977). When self-regulation fails: Tests of some preliminary hypotheses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*; 45: 1116-25.

Delavar, Reza (2005). Investigating the relationship between personality traits and the level of depression of athletic and non-athletic male students of Sistan Baluchistan University, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, Volume 3, pp. 33-40

Enticott P G, Ogloff R P, Bradshaw J(2006). Associations between laboratory measures of executive inhibitory control and self-reported impulsivity,Personality and Individual Differences;41: 285-94.

Expósito J, Andrés P A(1997). The effects of impulsivity on the perceptual and decision stages in a choice reaction time task. *Personality and Individual Differences*; 22: 693-7.

Filho, M. G. B., Ribeiro, L. C. S., &García, F. G. (2005). Comparison of Personality Characteristics Between High-Level Brazilian Athletes and Non-Athletes. *RavBras Med Esporte*. 11(2).

Fitzsimons G, Bargh J. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. *New York: Guilford Press*; 2004; 46: 87-94.

Gould D, Udry E(1994). Psychological skills for enhancing performance: Arousal regulation strategies, *Medicine & Science in Sports & Exercise*; 26: 478-85.

Hanin, Y.L. (2000).Emotions in sport. Champaign. Behavior Modification, (29), 616-641.

*Hare, R. D. (1985). Comparison of procedures for the assessment of psychopathy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53, 7–16.*

Harris, P. W., Pepper, C.M., & Maack.D.J. (2008). the relationship between maladaptive perfectionism and depressive symptoms: The mediating role of rumination. *Personality and Individual Differences*, 44 (1): 150–160.

Jafaranjad,Parveen,Shokri,Omid,Moradi,Alireza, Waliullah, Farzad (2004).Examining the relationship between the big five personality factors, coping styles and mental health in undergraduate students, *Journal of Psychology and Educational Sciences of the University, Tehran*, No. 70 , pp: 51-74..

Jakobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, *40*(2), 331-339.

Kajtna T., Tusak M., Baric R., & Burnik, S. (2004). Personality in high – risk sports athletes. *Kinesiology*, (36)1: 24-34.

Khosravi, Shirin, Haqat, Seyyed Abbas (2016). Comparison of personality traits and types between collision and non-collision sports athletes, *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, year 18, issue y, pp. 21-24.

Lage G, Malloy D L, Neves F S, Moraes P H, Corrêa H(2012). A kinematic analysis of the association between impulsivity and manual aiming. *Human Movement Science*; 8: 95-100.

Le, K., Donnellan, M. B., & Conger, R. (2014). Personality development at work: Workplace conditions, personality changes, and the corresponsive principle. *Journal of Personality*, 82:. 44-56.

Leith, L. M. (2010). Foundations of exercise and mental health. Morgatown,WV: *Fitness Information Technology.*

Lemieux, P., McKelvie, S. J., & Stout, D. (2002). Self-Reported Hostile Aggression in Contact Athletes, no Contact Athletes and Non-Athletes. Athletic Insight, TheOnline Journal of Sport Psychology,4(3).

Lemke M, Fischer C, Wendorff T, Fritzer G, Rupp Z, Tetzlaff S. (2005). Modulation of involuntary and voluntary behavior following emotional stimuli in healthy subjects. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry; 29: 69-76.

Lemke M, Fischer C, Wendorff T, Fritzer G, Rupp Z, Tetzlaff S. (2005). Modulation of involuntary and voluntary behavior following emotional stimuli in healthy subjects. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry; 29: 69-76.

Lijffijt M, Bekker E, Quik E H, Bakker J, Kenemans J L, Verbaten M N.(2004). Differences between low and high trait im-pulsivity are not associated with differences in inhibitory motor control. Journal of Attention Disorders; 8: 25-32.

Marks, G. R., & Lutgendorf, S. K. (1999). Perceived health competence and personality factors differentially predict health behaviors in older adults. *Journal of Aging and health*, 11: 221-239.

Massoudnia, Ibrahim (2005). The effect of aggression on participation in combat sports, Olympic Quarterly, year 15, number 3, pp. 55-64.

McKelvie, j. s. (2003). Extraversion and neuroticism in contact athletes no contact athletes and non-athletes. *Journal of sport psychology*, 5: 27-37.

Moeller F G, Barratt E S, Dougherty D M, Schmitz J M, Swann A C. Psychiatric aspects of impulsivity. American Journal of Psychiatry. 200; 158: 1783-93.

Mohammadi, Nouraleh. (1385). A preliminary study of the psychometric indices of Bass and Perry aggression questionnaire, Journal of Humanities and Social Sciences of Shiraz University, Volume 25, Number 4, pp. 14-135

Morgan, W. P., & Costill, D. L. (2007).Selected psychological characteristics and health behaviors of aging marathon runners: a longitudinal study.*International Journal of Sports Medicine*,17(04): 305-312

Neumann, C. S., & Hare, R. D. (2008). Psychopathic traits in a large community sample: links to violence, alcohol use, and intelligence. *Journal of consulting and clinical psychology*, *76*(5), 893.

O'Meara A, Davies J, Hammond S(2011). The psychometric proper - ties andutility of the Short Sadistic Impulse Scale (SSIS). Psycho - logical Assessment; 23(2):523–31.

ollrath, M.E., & Torgersen, S. (2008). Personality type and risky health behaviors student. *Scandinavian journal of psychology*, 49: 287-293.

Parratt, C. M. (2016). Refuge: The female tradition, gender, class, sex and sport in northern England, 1960s–1970s. In *The Female Tradition in Physical Education* (pp. 141-152). Routledge.

Paulhus, D.L.,& Williams, K.M.(2002).The Dark Triad of personality : Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy . *Journal of Research in Personality* .(36),556-563.

Paulhus, D.L.,(2014). Toward a Taxonomy of Dark Personalities.*Current Directions in Psychological Science*, (23)6, 421-426.

Rahimi, Mustafa, Tab Chi, Farzin, Ali Bakshi, Ismail, Kalali, Navid, Nazari, Shahram (2010). Sports injuries of karatekas in international competitions, *Journal of Military Medicine*, Volume 13, Number 4, pp. 240-235

Rahimizadeh, M., Arabnarmi, B.,Mizany, M., & Shahbazi, M. (2011).Determining the Difference of Aggression in Male & Female, Athlete and Non-Athlete Students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30:2264-2267.

Rauthmann, J. F. (2012). Towards multi-faceted Machiavellianism: Content, factorial, and construct validity of a German Machiavellianism scale. *Personality and Individual Differences*, 52, 345–351.

Reiter, M.D., Liput, T., & Nirmal. R. (2007). Personality preferences of college student athletes. *College student journal*.

Rhodes, R. E., Couneya, K. S., & Bobick T. M. (2001). Personality and exercise participation across the breast cancer experience. *Psycho-Oncology*, 10: 380-388.

Robert Samuel Vaughan , Daniel J. Madigan , Gregory Louis Carter,Adam R. Nicholls(2019). The Dark Triad in Male and Female Athletes and Non-Athletes: Group Differences and Psychometric Properties of the Short Dark Triad (SD3), *PSYCHOL SPORT EXERC*, DOI: 10.1016/j.psychsport

Russell, G. W. (2008). Aggression in the sports world: A social psychological perspective. *OUP USA*.

Sakellaropoulo. M., Baldwin. M. W., (2007). The hidden sides of self-esteem: Two dimension of implicit self-esteem and the relation to narcissistic reaction,*Journal of Experimental Social Psychology*, (43), 995-1001..

Salekin, R. T., Brannen, D. N., Zalot, A. A., Leistico, A. M., & Neumann, C. S. (2006). Factor Structure of Psychopathy in Youth Testing the Applicability of the New Four-Factor Model. *Criminal Justice and Behavior*, 33(2), 135-157.

Sayyad, M. (2008). The Relationship between Personality Types of AB and Stress Coping Methods in Athletes, *Master's Degree, University of Tehran*.

Sestir, M. A., & Bartholow, B. D. (2007). Theoretical explanations of aggression and violence. Aggressive Offenders' Cognition. Theory, *Research and Practice*, 179-199.

Shabani Bahar, Gholamreza (1385). Comparison and examination of the relationship between personality traits and the level of aggression in male athletes of selected sports, *Journal of Research in Sports Sciences*, No. 14, pp. 99-111.

Shariati, M., & Bakhtiari, S. (2011). Comparison of personality characteristics athlete and non-athlete student, Islamic Azad University of Ahvaz, *Procardia - Social and Behavioral Sciences*, 30: 2312-2315.

Shayan, Abolfazl (1391). The effect of two types of sports activities (endurance and resistance) on attention and neurological development of sedentary students, Master's thesis, University of Tehran..

Shekarchizadeh, P., & Karimian. (2010). Personality as predictor of happiness in male athlete and non – athlete students of Isfahan university. *Procardia –social and behavioral sciences*, 251: 843.

Shojaei, Setareh (2016). The effect of morning exercise on reducing the aggression of mentally retarded children, *Journal of research in the field of exceptional children, year 6, number* 4, pp. 855-868.

Smith, E., Ronald. (2008). Advances in cognitive-social personality theory: applications to sport psychology. *Revisit de Psicología Del Deportee*, 17- 2:.253-276.

Spencer, V. G., Garcia-Simpson, C., & Newland, S. (2007). Narcissism: The Good, the Bad, and the Ugly. *Online Submission*..

Stanford M S, Mathias C W, Dougherty D M, Lake S L, Anderson N, Patton J H(2009). Fifty years of the barratt impulsiveness scale: An update and review. *Personality and Indi-vidual Differences*; 47: 385-95.

Steel, P.(2007).The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin* ; 33: 65-94.

Svebak S, Kerr J(1989). The role of impulsivity in preference for sports. *Personality and Individual Differences;*10: 51-8.

Swann A C, Moeller F G, Steinberg J L, Schneider L, Barratt E S. Manic symptoms and impulsivity during bipolar depressive episodes. *Bipolar Disorders*. 2007; 9: 206-12.

Vaez Mousavi, Seyyed Kazem, Mosibi, Fath Elah (2010). Sports Psychology, Tehran, Semit Publications.

van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, *106*, 231-235.

Vazire, S., & Funder, D. C. (2006). Impulsivity and the self-defeating behavior of narcissists. *Personality and social psychology review*, *10*(2), 154-165.

Vertonghen, J., & Theeboom, M.(2010). The Social-Psychological Outcomes of Martial Arts Practise Among Youth: A Review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4): 528-537

Yousefi, Rahim, Imanzadeh, Aisan (2017) validation of the four dark traits model of personality, *Journal of Psychiatry and Psychiatry*. Iranian clinical science, volume 24, number 2

Yousefi, Rahim, Piri, Faeze (2015) Psychometric features of the Persian version of Dojin Kathif questionnaire, *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, No. 1, pp. 75-66

Ziaee, V. Lotfian, S. Amini, H.Mansournia, M. A. & Memari, A. H.(2012). Anger in Adolescent Boy Athletes: a Comparison among Judo,Karate, Swimming and Non Athletes. *Iranian Journal of Pediatrics*, 22(1): 9-14.

Zuckerman, M. (1994). Behavior expres sions and biosocial bases of sensation seeking. New York: *Cambridge University Press*.

Mozafarizadeh, Majid, Azadi, Nilofar, Qalchehizdani, Soheila (2016) The effect of dark triple traits on happiness and mental toughness of athletes and non-athletes, *National Conference of Students of the Scientific Association of Movement Behavior and Sports* Psychology, Iran, Volume 1.

Vaughan, R., Madigan, D. J., Carter, L. C. & Nicholls, A.R. (in press). The Dark Triad in Male and Female Athletes and Non-Athletes: Group Differences and Psychometric Properties of the Short Dark Triad (SD3). *Psychology of Sport and Exercise*, 43:64-72, DOI: 10.1016/j.psychsport.2019.01.002.

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK BOYUTLU 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK EMPATİ DÜZEYLERİ VE YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

**Meral TANER DERMAN**

Doçent Doktor, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD

mtaner@uludag.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-8619-3429

**Şeyma TÜREN**

Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

seymaturen@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5660-0644

## Özet

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin yordayıcı olarak empati düzeylerinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın örneklemini, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesinde okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenimine devam etmekte olan 215 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği", "Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği" ve "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının empati düzeylerinin bilişsel empati, duygusal tepki ve sosyal beceri alt boyutlarıyla birlikte çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerindeki değişimin %13,3'ünü, yaratıcı kişilik özelliklerinin ise amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma alt boyutlarıyla birlikte çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerindeki değişimin %20,6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca söz konusu iki değişken (empati düzeyi ve yaratıcı kişilik özellikleri) birlikte, değişimin %22,4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunca elde edilen bu bulgular tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** 21.yüzyıl becerileri, yaratıcılık, empati, öğretmen adayları

# EMPATHY LEVELS AND CREATİVE PERSONALİTY TRAİTS AS PREDİCTORS OF MULTİDİMENSİONAL 21ST CENTURY SKİLLS OF PRESCHOOL TEACHER CANDİDATES

## Abstract

In this study, it was aimed to examine the empathy levels and creative personality traits of preschool teacher candidates as predictors of multidimensional 21st-century skills. The sample of the study, which was carried out using the relational survey model, one of the quantitative research methods, was determined by the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods; In the 2022-2023 academic year, it consists of 215 teacher candidates who continue their education at Bursa Uludağ University in the department of preschool education. "Multidimensional 21st Century Skills Scale", "Empathy Level Determination Scale," and "Creative Personality Traits Scale" were used as data collection tools in the research. As a result of the research, it was determined that empathy levels of pre-service teachers explained 13.3% of the change in multidimensional 21st-century skills, with the sub-dimensions of cognitive empathy, emotional response, and social skills, and creative personality traits explaining 20.6% of the change in multidimensional 21st-century skills with the sub-dimensions of goal orientation, intrinsic motivation, self-confidence, and risk-taking. In addition, it was concluded that the two variables (empathy level and creative personality traits) together explained 22.4% of the change. These findings obtained as a result of the research were discussed, and various suggestions were made..

**Keywords:** 21st century skills, creativity, empathy, teacher candidates

## GİRİŞ

Bilgi toplumu olarak adlandırılan günümüz toplumunda, bilginin hızla yayılarak geniş kitlelere ulaşması, farklı karakterdeki kişilerin ve kültürlerin bir arada yaşama zorunluğu, bilgi ve teknolojideki hızla gelişmeler sonucunda bireylerin özel, sosyal ve iş yaşamlarını başarılı bir biçimde sürdürmeleri, karşılaştıkları olumlu değişimlere uyum sağlamaları ve olumsuz değişimlere doğru tepkiler göstermeleri için bir takım becerilere ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bilgi toplumunda kişilerin sahip olması gerekli görülen bu beceri ve yeterlilikler 21. yüzyıl becerileri olarak anılmaktadır (Anagün ve diğerleri, 2016). Genel olarak 21. yüzyıl becerileri, günümüzde kişilerin etkili ve nitelikli olmaları konusunda sahip olmaları ve devamlı geliştirmeleri gereken beceriler olarak açıklanmaktadır. Bu konuda çeşitli kurum ve kuruluşlarca araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmalar arasında Partnership for 21st Century Skills (P21) tarafından ortaya koyulan yeterlik ve beceriler sınıflandırması en çok kabul edilen beceriler çerçevesini oluşturmaktadır (Cansoy, 2018; Hamarat, 2019). P21 tarafından oluşturulan çerçeve incelendiğinde; temel konuların (3R'ler: İngilizce, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlık bilgisi) yanında, i) öğrenme ve yenilik becerileri, ii) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve iii) yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana beceri seti olduğu görülmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2007; 2019). Sınıflandırılan bu 21. yüzyıl becerileri ile empati ve yaratıcılık arasındaki sıkı bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Empati, bireylerin kendilerini karşısında bulunan diğer kişilerin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir biçimde anlamalarıdır (Dökmen, 2008). Başka bir ifadeyle, başka birinin iç dünyasında hissedebilme, düşünebilme, duygu ve düşüncelerine dönüt verebilme olarak açıklanabilir. Duygusal olarak kendilerini başka bir bireyin yerine koyabilme becerisi olan empati için bireylerin ilk önce kendi duygularını tanımaları gerekmektedir (Pala, 2008). Empati, yaratıcılık sürecinde önemli bir rol oynayarak; başkalarının ihtiyaçlarını, beklentilerini ve duygularını anlayıp, yaratıcı düşüncelerin ve fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olabilmektedir.

Yaratıcılık, hiçlikten yeni bir şey yaratma değil; daha önceden bilinenlerle ilgili yeni bir ilişki kurmak, yeni bir kullanım oluşturmak ya da yeni ifadeyi bulmak veya yeni bir çözüme ulaşmaktadır (Rıza, 2001). Yaratıcılık, yaratıcı kişi, süreç ve ürün etkileşimleriyle beslenen bir olgudur. Yaratıcı kişilik özellikleriyle ilgili olan yaratıcılık tanımlarına bakıldığında; yaratıcılığından doğuştan gelen, geliştirebilir bir olgu durumu olduğu görülmektedir. Yaratıcı kişiler hayalle gerçeği bir arada yaşayan, esnek düşünebilen, yeniliklere ve değişikliklere açık, sürekli yeni olanı arayan kişilerdir. Hem içe hem de dışa dönük kişilik özellikleri gösterirler (Csikszentmihalyi, 1996; Onur ve Zorlu, 2017). Görüldüğü üzere yatıcılıktan söz ederken birçok özelliğin ön plana çıkmaktadır ancak yaratıcı bireylerde bu özelliklerinin tümünün bir arada görülmesi beklenmemektedir (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2019).

21. yüzyıl becerileri kapsamında empati ve yaratıcılık birbirlerini destekleyen ve bir arada kullanıldığında daha etkili sonuçlar verebilen becerilerdir. 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler, güncel sorunlara somut ve yaratıcı çözümler düşünme eğilimde olmakta, çevre koşullarındaki değişime adapte olarak esnek ve yaratıcı düşünebilmekte; etkili iletişim kurarak işbirliği yapmakta ve grup dinamiklerine önem vermektedirler (Gray ve Keniston, 2016; Wagner, 2008; Voogt ve Roblin, 2012). Yeni nesillere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, toplumların en önemli sorumluluklarından biri olmaktadır (Nacaroğlu, 2020). Eğitimsel açısından bakıldığında, 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere öğretilmesi, onları gelecekteki iş dünyasına

ve topluma hazırlamada önemlidir. Bu beceriler, öğrencilerin sadece iş yaşamında değil, aynı zamanda hayatlarının diğer alanlarında da başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır.

21. yüzyılın hızla değişen hayat şartlarına yetişebilmek, çağın gerisinde kalmamak, teknolojiye ayak uydurmak; eleştirel düşünebilen, yaratıcı, problem çözebilen, iletişim becerisi yüksek ve işbirliğine açık kişiler sayesinde olanaklı hale gelmektedir (Hotaman, 2020). Tüm bu özellikleri içerisine alan 21. yüzyıl becerileri günümüzde kişilerin sahip olması gereken beceriler olarak görülmektedir. Özellikle çocukların kritik döneminde eğitimini üstlenecek okul öncesi öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması, ileride öğretmenlik mesleğini yapmaya başladıklarında öğrencilerine model olmaları ve onlara da bu becerileri kazandırmaya çalışmaları noktasında önemli görülmektedir. Literatür taraması sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ve bu becerileri etkileyen faktörleri inceleyen çalışmaların (Alkoç, 2020; Aktulun ve Elmas, 2019; Arslan, 2022; Bulut, 2022; Kardeş, 2020; Gökbulut, 2020; Göksün ve Kurt, 2017) oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırma ile okul öncesi öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin yordayıcı olarak empati düzeylerinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2012). Gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile empati düzeyleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler ve yordama durumları incelenmiştir

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa Uludağ Üniversitesi okul öncesi eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğretimine devam eden 215 öğrenci (öğretmen adayı) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü yönünden var olan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin; ulaşılabilir olduğu, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçildiği yöntem biçimidir. Örneklem büyüklüğü $n = n0 / [1 + (n0 - 1) / N]$ formülü kullanılmıştır hesaplanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Formül sonucu ulaşılması gereken minimum kişi sayısı 214,4 olarak belirlenmiş olup araştırmaya 215 kişi dâhil edilmiştir. Örneklemdeki öğretmen adaylarının demografik bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri**

| Değişkenler | Gruplar | n | % |
|---|---|---|---|
| Sınıf | 1.Sınıf | 53 | 24,7 |
| | 2.Sınıf | 57 | 26,5 |
| | 3.Sınıf | 57 | 26,5 |
| | 4.Sınıf | 48 | 22,3 |
| Cinsiyet | Kadın | 201 | 93,5 |
| | Erkek | 14 | 6,5 |
| Lise Türü | Anadolu | 113 | 52,6 |
| | Meslek | 36 | 16,7 |
| | İmam Hatip | 36 | 16,7 |
| | Özel Lise | 15 | 7,0 |
| | Diğer | 15 | 7,0 |
| Öğrenim Biçimi | Örgün Öğretim | 175 | 81,4 |
| | İkinci Öğretim | 40 | 18,6 |
| | Toplam | 215 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının 53 tanesi (% 24,7) 1. sınıfta, 57 tanesi (% 26,5) 2. sınıfta, 57 tanesi (% 26,5) 3. sınıfta ve 48 tanesi (%22,3) 4. sınıfta öğrenimine devam etmektedir. 201'i (%93,5) kadın, 14'ü (%6,5) erkek öğrencilerden oluşurken 113'ü Anadolu lisesi (%52,6), 36'sı meslek lisesi (% 16,7), 36'sı imam hatip lisesi (% 16,7), 15'i özeli lise (%7,0) ve geri kalan 15'i diğer lise (%7,0) türlerinden mezun olmuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının 175 tanesi (%81,4) örgün ve 40 tanesi (%18,6) ikinci öğretimde eğitim görmektedirler.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının demografik bilgilerini öğrenmek için "Kişisel Bilgi Formu", öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ölçek amacıyla "Çok Boyutlu 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği", empati düzeyini belirlemek için "Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği" ve yaratıcılıklarını ölçek amacıyla "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" kullanılmıştır.

***Kişisel Bilgi Formu:*** Araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcıların cinsiyeti, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, öğrenim biçimi, kardeş sayısı, aile yapısı, algılanın sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu gibi bilgilerin yer aldığı sorular bulunmaktadır.

***Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği:*** Çevik ve Şentürk (2019) tarafından Türkiye'de 15–25 yaş grubunda ortaokul, ön lisans ve lisans öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini belirlemek için çok boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği; Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri *"Yeni ve farklı fikirleri dinlemeyi severim"*, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri *"Benim gibi düşünmeyen kişilerle arkadaşlık yapmak istemem"*, Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri *"Yaptığım çalışmalarda farklı ürünler ortaya koyarım"*, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri *"Grup çalışmalarının zaman kaybı olduğunu düşünürüm"* ve Kariyer Bilinci *"Hayatımın bu evresinde aldığım kararların, geleceğime yön vereceğinin farkındayım"* olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte yer alan beş boyutla açıklanan toplam varyans %42.47'dir. Beş boyutun faktör yükleri 0.41 ve 0.83 arasındadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik puanı 0,86'dır ve her bir alt

faktörün katsayısı 0,70'in üzerindedir. Bu değerler ölçek boyunca ve alt faktörler arasında tutarlıdır. Her alt faktör için farklı analizde tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlıdır (Çevik ve Şentürk, 2019). Literatürde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,60<α<0,80 değerleri arasında bir değere sahipse ölçeğin oldukça güvenilir olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, 2010). Yürütülen bu çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 87.6 bulunmuştur ve bu katsayı ölçeğin bu çalışma için güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmada ölçeğin tüm alt boyutlarıyla birlikte analiz yapılığı için toplam güvenirlik puanı hesaplanmıştır.

***Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği:*** Lawrence ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilmiş Kaya ve Çolakoğlu (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmanın birinci aşamasına 149, ikinci aşamasına 297 öğretmen adayı katılmış ve elde edilen sonuçlara göre ölçeğin 13 maddeden ve orijinal formundaki gibi üç alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar şu şekildedir: Bilişsel Empati *"Bir grup içerisinde tuhaf ya da rahatsız hisseden birisini anında fark ederim"*, Duygusal Tepki *"Haber programlarında acı çeken insanları görürsem üzülürüm"* ve Sosyal Beceriler *"Birisi, benimle sohbet etmek isterse rahatlıkla sohbete başlarım"*. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin bilişsel empati alt boyutunun faktör yük değerleri 0,48 ile 0,78; duygusal tepki 44 boyutunun faktör yük değerleri 0,46 ile 0,66; sosyal beceri boyutunun faktör yük değerleri ise 0,47 ile 0,66 arasında değişmektedir. Kaya ve Çolakoğlu (2015) çalışmalarının birinci aşamasında ölçeğin tamamı ve üç alt boyutu için güvenirlik katsayılarını sırasıyla 0,78, 0,64, 0,71, 0,74, ikinci aşamada ise sırasıyla 0,86, 0,61, 0,75, 0,74 elde etmişlerdir. Yürütülen bu araştırmada güvenirlik katsayısı 74.1 olarak hesaplanmıştır ve bu katsayı ölçeğin bu çalışma için güvenilir olduğunu göstermiştir. Araştırmada ölçeğin tüm alt boyutlarıyla birlikte analiz yapılığı için toplam güvenirlik puanı hesaplanmıştır.

***Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği:*** Bu ölçek; Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilmiş olup, 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, genel puanın yanında Amaç Yönelimlilik *"Sadece bana etkisi olacak sorunları çözmek için uğraşırım"*, İçsel Motivasyon *"Yeni oyun ve etkinlikleri denemek ilgimi çeker"*, Kendine Güven *"Çoğu zaman, birçok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olmadığımı düşünürüm"* ve Risk Alma *"İnsanlara beklemediği sorular sormayı severim"* olmak üzere 4 alt boyutu değerlendirme özelliğine sahiptir. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünden hazırlanmıştır. Ölçeğin genelinden veya alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, ölçülen özelliğin artışına işaret etmektedir. Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,65 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden amaç yönelimlilik için iç tutarlılık katsayısı 0.65, içsel motivasyon için 0.60, kendine güven ile risk alma için 0.64 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı 0.60–0,67 aralığında değişmektedir. Ölçeğin alt faktörleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.60 ile 0.65 Aralığında hesaplanmıştır. Ölçek geneli ise 0.67'dir. Yürütülen bu çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 71.2 bulunmuştur ve bu katsayı ölçeğin bu çalışma için güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmada ölçeğin tüm alt boyutlarıyla birlikte analiz yapılığı için toplam güvenirlik puanı hesaplanmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri toplanmadan önce Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra okul öncesi öğretmen adaylarının derslerine girecek öğretim üyeleri ile görüşülmüş ve uygun gördükleri bir zaman diliminde anketler okul öncesi öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Dört sınıf kademesi içinde toplamda 257 anket dağıtılmış ve dağıtılan tüm anketler geri toplanmıştır. Ancak eksik doldurulması, uç değer olması gibi çeşitli sebeplerle

42 cevap araştırmanın örneklemine dâhil edilmemiş ve 215 öğretmen adayından toplanan verilerle analizler yapılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen ölçeklerin verileri SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normalliğe uygunluğunu incelemek için grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilks, büyük olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Gruptaki kişi sayısı 50'den yüksek olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve test sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2. Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov testine göre normallik dağılımı sonuçları**

| Ölçekler | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---|---|---|---|
| | İstatistik | n | p |
| Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri | 0,06 | 215 | 0,02 |
| Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri | 0,13 | 215 | 0,00 |
| Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri | 0,04 | 215 | 0,24 |
| Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri | 0,10 | 215 | 0,00 |
| Kariyer Bilinci | 0,22 | 215 | 0,00 |
| 21. Yüzyıl Becerileri Toplam | 0,05 | 215 | 0,72 |
| Bilişsel Empati | 0,09 | 215 | 0,00 |
| Duygusal Tepki | 0,11 | 215 | 0,00 |
| Sosyal Beceriler | 0,11 | 215 | 0,00 |
| Empati Becerileri Toplamı | 0,10 | 215 | 0,00 |
| Amaç Yönelimlilik | 0,05 | 215 | 0,07 |
| İçsel Motivasyon | 0,10 | 215 | 0,00 |
| Kendine Güven | 0,17 | 215 | 0,00 |
| Risk Alma | 0,12 | 215 | 0,00 |
| Yaratıcı Kişilik Özellikleri Toplam | 0,07 | 215 | 0,39 |

Tablo 2 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarının genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu sonuçlar verilerin göre normal dağılım göstermediği ortaya koymaktadır. Ancak sonuçların sosyal bilimlerde kişi sayısının büyüklüğünden etkilenebileceği düşünebileceğinden normalliğe karar verilmeden önce çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Tablo 3'de ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri gösterilmektedir.

**Tablo 3. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri**

| Ölçekler | n | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|
| Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri | 215 | -0,24 | 0,31 |
| Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri | 215 | 1,056 | 1,362 |
| Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri | 215 | -0,02 | -0,20 |
| Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri | 215 | -0,35 | 1,09 |
| Kariyer Bilinci | 215 | -1,24 | 1,03 |
| 21. Yüzyıl Becerileri Toplam | 215 | 0,06 | 0,08 |
| Bilişsel Empati | 215 | -0,52 | 0,20 |
| Duygusal Tepki | 215 | -1,005 | 1,58 |
| Sosyal Beceriler | 215 | -,192 | -0,12 |
| Empati Becerileri Toplamı | 215 | -0,54 | 0,49 |
| Amaç Yönelimlilik | 215 | -0,65 | 0,66 |
| İçsel Motivasyon | 215 | -0,93 | 1,98 |
| Kendine Güven | 215 | -0,43 | -0,32 |
| Risk Alma | 215 | -0,11 | -0,45 |
| Yaratıcı Kişilik Özellikleri Toplam | 215 | -0,10 | 0,08 |

Tablo 3'de yer verilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım kabul edilecek + 2 ve -2 (George ve Mallery, 2010) arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmış ve analizler normal dağılıma göre seçilip uygulanmıştır.

## BULGULAR

Öğretmen adaylarının empati düzeylerinin ve yaratıcılık kişilik özelliklerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerini yordama durumuna ilişkin çoklu regresyon analizlerinden yararlanılarak bulgular elde edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için gerekli olan bir takım şartlar bulunmaktadır. Analizlere başlamadan önce her biri için şartlara uygunluğu test edilmiş ve şartları sağladığı görülünce analizler uygulanmıştır. Öncelikle her bir ölçeğin normal dağılım şartını sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca regresyon analizi için yordayıcı değişkenlerin her birinin yordanan değişkenle arasındaki ilişkinin doğrusal olması gerekliliği sağlanmıştır. Literatürde çoklu doğrusallık probleminin olmaması için yordanan ve yordayıcılar arasındaki korelasyon değerlerinin 0,80'nin altında olmasının yanında VIF değerinin 4 ve altında olması gerektiği belirtilmektedir (Can, 2020; Hair ve diğerleri, 2010). Yürütülen araştırmada da tamamının istenilen bu değerlerin altında olduğu saptanmış ve çoklu regresyon analizinin kullanılması uygun görülmüştür. İlgili bulgular aşağıda detaylıca açıklanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının empati düzeylerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi Tablo 4'de incelenmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ve empati düzeyleri alt boyutlarına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları**

| Bağımsız Değişken | B | S. Hata | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 2,40 | 0,24 | - | 9,94 | 0,00 | - | - |
| Bilişsel Empati | 0,18 | 0,04 | 0,30 | 4,04 | 0,00 | 0,36 | **0,26** |
| Duygusal Tepki | 0,05 | 0,05 | 0,07 | 0,97 | 0,33 | 0,23 | **0,06** |
| Sosyal Beceri | 0,07 | 0,04 | 0,10 | 1,57 | 0,11 | 0,19 | **0.10** |
| **R: 0,381** | **Düzeltilmiş $R^2$ : 0,133** | | | | | | |
| **F (3,21): 11,912** | **p: 0,00** | | | | | | |

Tablo 4'de yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bilişsel empati ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=0,36) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=0,26 olarak hesaplandığı görülmektedir. Duygusal tepki ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve zayıf düzeyde (r=0,23) bir ilişki olduğu, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde; bu korelasyonun r=0,06 olarak hesaplandığı saptanmıştır. Sosyal beceri ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ikili korelasyonun (r=-0,19) olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde korelasyonun 0,10 olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Empati düzeyleri; bilişsel empati, duygusal tepki ve sosyal beceri alt boyutları ile çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Adı geçen üç alt boyut birlikte 21. yüzyıl becerilerindeki toplam değişimin %13,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki göreli önem sırası; bilişsel empati, sosyal beceri ve duygusal tepkidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde ise sadece bilişsel empati değişkeninin 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Duygusal tepki ve sosyal beceri değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olmadıkları saptanmıştır.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi Tablo 5'de verilmektedir.

**Tablo 5. Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ve yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutlarına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları**

| Bağımsız Değişken | B | S. Hata | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 2,05 | 0,21 | - | 9,62 | 0,00 | - | - |
| Amaç Yönelimlilik | 0,02 | 0,03 | 0,04 | 0,73 | 0,46 | 0,18 | **0,05** |
| İçsel Motivasyon | 0,14 | 0,04 | 0,22 | 3,32 | 0,01 | 0,35 | **0,22** |
| Kendine Güven | 0,08 | 0,02 | 0,21 | 3,30 | 0,01 | 0,25 | **0,22** |
| Risk Alma | 0,14 | 0,03 | 0,25 | 3,84 | 0,00 | 0,30 | **0,25** |
| **R: 0,470** | **Düzeltilmiş $R^2$ : 0,206** | | | | | | |
| **F (4,21): 14,865** | **p : 0,00** | | | | | | |

Tablo 5'de gösterilen yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, amaç yönelimlilik ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve

zayıf düzeyde bir ilişkinin (r=0,18) olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun r=0,05 olarak hesaplandığı görülmektedir. İçsel motivasyon ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde (r=0,35) bir ilişki olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde; bu korelasyonun r=0,22 olarak hesaplandığı saptanmıştır. Kendine güven ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve zayıf düzeyde ikili korelasyonun (r=-0,25) olduğu ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde korelasyonun 0,22 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Son olarak risk alma ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde (r=0,30) bir ilişki olduğu diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun r=0,25 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaratıcı kişilik özellikleri; amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma alt boyutları ile çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0,05). Adı geçen dört alt boyut birlikte 21. yüzyıl becerilerindeki toplam değişimin %20,6'sını açıkladığı saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki göreli önem sırası; risk alma, içsel motivasyon, kendine güven ve amaç yönemliliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde ise içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma değişkenlerinin 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p<0,05). Ancak amaç yönelimlilik değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Çalışmada yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının empati düzeyleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi Tablo 6'da incelenmiştir.

**Tablo 6.Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile empati düzeyleri ve yaratıcı kişilik özelliklerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları**

| Bağımsız Değişken | B | S. Hata | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 1,68 | 0,24 | - | 6,79 | 0,00 | - | - |
| Empati Düzeyleri Toplamı | 0,21 | 0,05 | 0,23 | 3,58 | 0,00 | 0,36 | **0,23** |
| Yaratıcı Kişilik Özellikleri Toplamı | 0,28 | 0,05 | 0,33 | 5,11 | 0,00 | 0,43 | **0,33** |

**R: 0,481** **Düzeltilmiş $R^2$ : 0,224**

**F (2,21): 31,922** **p : 0,00**

Tablo 6'da verilen yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, empati düzeyleri toplamı ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=0,36) olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun r=0,23 olarak hesaplandığı görülmektedir. Yaratıcı kişilik özellikleri toplamı ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde (r=0,43) bir ilişki olduğu, diğer değişkenlerin kontrol edildiğinde; bu korelasyonun r=0,33 olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının empati düzeyleri toplamı ve yaratıcı kişilik özellikleri toplamı ile çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Adı geçen iki ölçek birlikte 21. yüzyıl becerilerindeki toplam değişimin %22,4'ünü açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki göreli önem sırası; yaratıcılı kişilik özellikleri ve empati düzeyleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde ise her iki değişkenin de 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir (p<0,05).

## SONUÇ

Yürütülen araştırma sonucunda öğretmen adaylarının empati düzeylerinin bilişsel empati, duygusal tepki ve sosyal beceriler alt boyutlarıyla birlikte çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerindeki değişimin %13,3'ünü açıkladığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin özellikle bazı alt boyutlarının empatiyi vurguladığı görülmekte ve empati becerileri güçlü olan kişilerin 21. yüzyılın karmaşık dünyasında daha etkili olma ihtimallerinin olduğu belirtilmektedir (Durlark ve diğerleri, 2011; Wagner, 2008). Yaratıcılık noktasında ise yaratıcı kişilik özelliklerinin amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma alt boyutlarıyla birlikte çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerindeki değişimin %20,6'sını açıkladığı belirlenmiştir. 21. yüzyılın öğrenme sürecinde edinilmesi gereken bilgilerin bireylerin yaratıcılıklarını arttırıcı olduğu ifade edilmektedir (Erkılıç, 2020). Bulut (2022) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada son olarak empati düzeyi ve yaratıcı kişilik özellikleri birlikte değişimin %22,4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sali (2019) tarafından okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada yaratıcılığın alt boyutlarının tamamının empatik becerileri yordadığı görülmüştür. Benzer şekilde Carlozzi ve diğerleri (1995) tarafından lisansüstü öğrencileri ile yapılan araştırmada da yaratıcılık ve empati arasında pozitif ilişki olduğu ve yaratıcılığın empatiyi yordadığı belirlenmiştir. Empati, yaratıcılık sürecinde önemli bir rol oynayarak başkalarının ihtiyaçlarını, beklentilerini ve duygularını anlayıp, yaratıcı düşüncelerin ve fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olabilmektedir. Yaratıcılık da empati için önemlidir; başkalarının ihtiyaçlarına cevap verebilecek, onları memnun edebilecek veya sorunlarını çözebilecek yaratıcı çözümler, empatiyle birleştiğinde daha etkili olabilmektedir. Empati ve yaratıcılık, 21. yüzyıl becerileriyle birlikte değerlendirildiğinde birbirlerini tamamlayan ve güçlendiren özelliklere sahiptir. Empati ve yaratıcılığın birlikte kullanılması, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde ve karmaşık problemleri çözmede önemli bir avantaj sağlayabilmektedir.

Elde edilen sonuçlar ışığında; sadece okul öncesi öğretmen adaylarıyla değil diğer öğretmen adayları da araştırmaya dahil edilerek bu ilişkilerin incelenmesi, başka bölgelerdeki üniversiteler ile işbirliği yapılarak araştırma evreninin genişletilip yeni çalışmalar tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca ele alınan 21.yüzyıl becerilerinin güncel ve önemli bir beceri olması nedeniyle başka değişkenler ile etkileri incelenebilir. Araştırmada elde edilen öğretmen adaylarının empati düzeylerinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin 21. yüzyıl becerilerini yordadığı sonucu bağlamında, 21. yüzyıl becerilerini desteklemek adına empati becerilerini geliştirecek ve yaratıcılıklarını destekleyecek çalışmalara eğitim programları içerisinde yer verilebilir.

## KAYNAKLAR

Aktulun, Ö. U., & Elmas, R. (2019). 21. yüzyıl okul öncesi öğretmenleri için sosyal medya araçları: Muhtemel faydalar. Temel Eğitim, 1(4), 6-20.

Alkoç, N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 160-175.

Arslan, Ö. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy beceri öz yeterlikleri ile öğrenme kavramı ve küçük çocukları yaşama hazırlamak hakkındaki görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, İ. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin bir yordayıcısı olarak yaratıcı düşünme eğilimleri. Euroasıa Journal Of Socıal Scıences & Humanıtıes, 9(29), 50-74. https://doi.org/10.5281/zenodo.7497242

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı). Pegem Akdemi Yayıncılık.

Can, A. (2020). Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (9. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(4), 3112-3134.

Carlozzi, A. F., Bull, K. S., Eells, G. T., & Hurlburt, J. D. (1995). Empathy as related to creativity, dogmatism, and expressiveness. The Journal of psychology, 129(4), 365-373. https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914974

Csikszentmihalyi, M. (1996). The Creative Personality: Ten paradoxical traits of the creative personality. Psychology Today, 29, 36-40.

Çetin, Z., & Koyuncuoğlu, B. (2019). Çocuk, sanat ve yaratıcılık: İz bırakmak (2. Baskı). Nobel yayıncılık.

Çevik, M., & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. Cypriot Journal of Educational Science, 14(1), 11-28.

Dökmen, Ü. (2008). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati (52. Baskı). Remzi Kitapevi.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405-432.

Erkılıç, M. (2020). 21. yüzyıl becerilerinin fizik başarısına etkisinin araştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference (11th ed.). Pearson.

Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. Turkish Studies, 15(1), 127-141. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164

Göksün, D. O., & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 42 (190), 107-130.

Gray, J., & Keniston, A. (2016). The news from poems: essays on the 21st-century American poetry of engagement. University of Michigan Press.

Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, B. J. (2010). RE Anderson Multivariate data analysis: A global perspective. Pearson.

Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. SETA.

Hotaman, D. (2020). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri, A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Eds.) Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde (4. Baskı, s. 277-304). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kalaycı, Ş. (2010). Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, (5. Baskı), Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(2), 109-119. https://dx.doi.org/10.17244/eku.703361

Kaya, B., & Çolakoğlu, Ö. M. (2015). Empati düzeyi belirleme ölçeği (edbö) uyarlama çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (1), 17-30. https://dx.doi.org/10.17679/iuefd.16127895

Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 53(2), 693-722.

Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(3), 1535-1552

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23), 13-23.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). Framework for 21st century learning. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_framework_0816_2pgs.pdf adresinden erişildi.

Partnership for 21st Century Learning (2019). P21 framework definitions. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf adresinden erişildi.

Rıza, E. T. (2001). Yaratıcılığı geliştirme teknikleri. Kanyılmaz.

Sali, G. (2019). Öğretmenlerin yaratıcılıkları ile empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi , 27 (6) , 2369-2378 . https://doi.org /10.24106/kefdergi.2987

Şahin, F., & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 750- 763.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. Journal Of Curriculum Studies, 44(3), 299-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it. Basic Books.

# TÜRKİYE'DE GERÇEKLEŞTİRİLEN OKUMA ALIŞKANLIĞI ARAŞTIRMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Handan ÇELİK**

Araştırma Görevlisi Doktor, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

handancelik@mu.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-1125-5386

**Emine SUR**

Doktor, MEB

eminesur30@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6594-8885

## Özet

Okuma alışkanlığı; bireylerin akademik başarısında, düşünme becerilerinin gelişmesinde, sosyalleşmesinde ve özellikle de diğer dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmasında önemli bir etkendir. Okuma alışkanlığının bireylerin yaşamında önemli bir yerinin olması araştırmacıları okuma alışkanlığı üzerine bir dizi araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Ancak yapılan alanyazın taramasında okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaları çeşitli değişkenlere göre inceleyip değerlendirme yapan araştırmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile alanyazındaki eksikliğin giderilmesi için okuma alışkanlığı üzerine yapılmış çalışmaların yayın yılı, amacı, yöntemi, yazar sayısı, kurum/üniversite bilgisi, örneklem düzeyi, örneklem sayısı ve çalışmalarda yapılan önerilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanan araştırmada incelenecek olan çalışmalar 01.01.2023 ve 01.02.2023 tarihleri arasında Google Akademik ve YÖK tez merkezinden "okuma alışkanlığı" anahtar kelimesi ile taranmıştır. Arama sonucunda 1990-2022 yılları arasında hazırlanmış 61 makale, 38 tez ve 5 bildiri olmak üzere toplam 104 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonunda okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların önemli bir kısmının 2013 ve 2019 yıllarında gerçekleştirildiği; 77 tanesinin nicel, 22 tanesinin nitel, 4 tanesinin karma araştırma yöntemine uygun olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların 67 tanesinin 1 yazarla, 18 tanesinin 2 yazarla, 16 tanesinin 3 yazarla, 2 tanesinin 4 yazarla ve 1 tanesinin 6 yazarla hazırlandığı; araştırmaların önemli bir kısmının Hacettepe, Atatürk, Dokuz Eylül, Çankırı Karatekin Üniversitelerinde ve MEB'de gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmalarda genel olarak ilk, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. İncelemeye tabi tutulan araştırmalarda en çok "Kütüphane öğrencilerin ilgisini çekecek hale getirilmeli", "Kütüphanelerde çeşitli konferanslar, açık oturum, tiyatro gibi faaliyetler tertip edilerek kültür ve cazibe merkezi haline getirilmelidir.", "Okullarda mutlaka çağdaş ve çekici kütüphaneler ile sınıf kitaplıkları oluşturulmalıdır", "Sınıf kitaplıkları oluşturulurken öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınmalıdır." önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** okuma, okuma alışkanlığı, nitel araştırma

# A REVIEW OF READING HABITS RESEARCH IN TURKEY

## Abstract

Reading habit; It is an important factor in the academic success of individuals, the development of their thinking skills, their socialization and especially their effective use of other language skills. The fact that reading habits have an important place in the lives of individuals has led researchers to conduct a series of research on reading habits. However, in the literature review, it is seen that there are few studies that examine and evaluate the studies on reading habits according to various variables. With this research, it is aimed to examine the publication year, purpose, method, number of authors, institution/university information, sample level, number of samples and suggestions made in studies on reading habits in order to eliminate the deficiency in the literature. The studies to be examined in the research, which was prepared in accordance with the qualitative research method, were scanned between 01.01.2023 and 01.02.2023 from Google Scholar and YÖK thesis center with the keyword "reading habit". As a result of the search, a total of 104 researches, including 61 articles, 38 theses and 5 papers, prepared between 1990 and 2022, were found. At the end of the research, it was stated that a significant part of the studies on reading habits were carried out in 2013 and 2019; It was determined that 77 of them were suitable for

quantitative research, 22 for qualitative research, and 4 for mixed research method. It was determined that 67 of the reviewed studies were prepared with 1 author, 18 with 2 authors, 16 with 3 authors, 2 with 4 authors and 1 with 6 authors; It has been observed that a significant part of the researches were carried out in Hacettepe, Atatürk, Dokuz Eylül, Çankırı Karatekin Universities and MEB. In the studies, it was aimed to determine the reading habits of primary, secondary and university students in general. In the researches that were examined, mostly "The library should be made to attract the attention of the students", "The library should be made a center of culture and attraction by organizing various conferences, open sessions and theater activities.", "Modern and attractive libraries and classroom libraries should be created in schools", "Student interests should be taken into account when creating classroom libraries." recommendations have been made.

**Keywords:** reading, reading habit, qualitative research

## GİRİŞ

Okuma, bireyin dil kullanım becerisini artıran, daha derin düşünmesi ve dolayısıyla daha doğru kararlar alabilmesi için gereksinim duyulan önemli bir araçtır. Okumayı öğrenen birey aslında kendi kendini eğitebilmekte ve ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmada, yeni fikirler üretmede başarılı olmaktadır. Okuma teknik olarak bireysel bir faaliyettir ancak okuma becerisinin ve alışkanlığının geliştirilmesinde aile, okul, öğretmen, kitap, çevresel uyaranlar gibi etmenlerin rolü büyüktür. Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin yaşamın bir parçası olarak görülmesi, düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir (Bircan ve Tekin, 1989; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Gönen vd.2004). Dolayısıyla okuma alışkanlığını tanımlayan en önemli kavramın süreklilik olduğunu söylemek mümkündür. Bu sürekliliğin sağlanması ailede başlayan okuma etkinliklerinin okulda devam etmesi ve yaşam boyu kullanılır olmasıyla mümkündür.

Fırat (2017), kitapların çeşitli konular hakkında bilgi sahibi olmak, yaşam deneyimi kazanmak, eğlenmek ve dinlenmek gibi sebeplerle okunduğunu ve okuma alışkanlığının geliştirilmesinin eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmacıların henüz alışkanlıkların, tutumların ve dünya görüşünün inşa edildiği çocukluk döneminde ve eğitim, öğretim süreçleri içerisinde bu alışkanlığın kazandırılması üzerinde durdukları görülmektedir. Okuma sevgisinin ve alışkanlığının kazandırılmasının aynı zamanda Türkçe dersi öğretimi programının özel amaçları arasında yer alması konunun eğitim açısından önemini ortaya koymaktadır. Okuma alışkanlığı diğer dil becerilerindeki başarıyı etkilemekte; bireylerin görüş açılarını ve düşünce ufuklarını genişletmektedir (Koçyiğit, 1990). Okuma alışkanlığı bireyin zihinsel gelişimine doğrudan katkı sağlamakta, sözcük dağarcığını zenginleştirmekte, sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmeye katkıda bulunmakta, iletişim becerisinin güçlenmesine yardımcı olmakta ve dolayısıyla eğitim ve öğretim başarısını artırmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Henüz küçük yaşlarda edinilen kitap okuma alışkanlığının yaşam boyu sürmesi, sürekli yapılması yönleriyle ve doğurduğu sonuçlar açısından bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi neticesinde toplumun gelişmişlik düzeyiyle yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Ortaş'a (2014) göre kitapla beslenmeyen toplumların geleceği de sorunlu olacaktır. Buradan yola çıkılarak gelişmiş bir toplumun ön şartlarından birinin kitap okuma alışkanlığına sahip bireyler olduğunu söylemek mümkündür. Kitap okuma alışkanlığı toplumsal açıdan ele alındığında Türkiye'de kitap okuma alışkanlığının beklenen seviyede gelişmediği anlaşılmaktadır. Bu olumsuz durum, alanyazında yapılan birçok araştırma ile ortaya konulmuştur (Meb, 1993; Özgen 1992; Esgin ve Karadağ, 2000). İnsanın gerek eğitim yaşantısında gerekse sosyal yaşantısında böylesine önemli etkileri olan okuma alışkanlığı, uzun süredir araştırmacıların; okuma alışkanlığının geliştirilmesi, önündeki engeller, akademik ve sosyal başarı üzerindeki etkisi, alışkanlığı etkileyen faktörler gibi temel konuların araştırılması suretiyle önemle üzerinde durdukları konulardan biridir. Bu araştırmada Türkiye'de 1990 -2022 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan okuma alışkanlığı üzerine

gerçekleştirilmiş olan çalışmaların okuma alışkanlığı üzerine yapılmış çalışmaların yayın yılı, amacı, yöntemi, yazar sayısı, kurum/üniversite bilgisi, örneklem düzeyi, örneklem sayısına göre incelenmesi ve çalışmalarda sıklıkla dile getirilen önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. Problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılmaktadır (Wach, 2013 Akt. Kıral, 2020). Araştırmada Türkiye'de okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların yayın yılı, amacı, kullanılan yöntem, yazar sayısı, kurum/üniversite, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, yapılan önerilere göre incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin Toplanması ve Analizi

01.01.2023 ve 01.02.2023 tarihleri arasında Google Akademik ve YÖK tez merkezinden "okuma alışkanlığı" anahtar kelimesi ile yapılmış; arama sonucunda 1990-2022 yılları arasında hazırlanmış 61 makale, 38 tez ve 5 bildiri olmak üzere 104 araştırmaya ulaşılmıştır. Okuma alışkanlığı üzerine hazırlanan toplam 104 araştırma yayın yılı, amacı, kullanılan yöntem, yazar sayısı, kurum/üniversite, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, yapılan önerilere göre incelenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile hazırlanmış verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

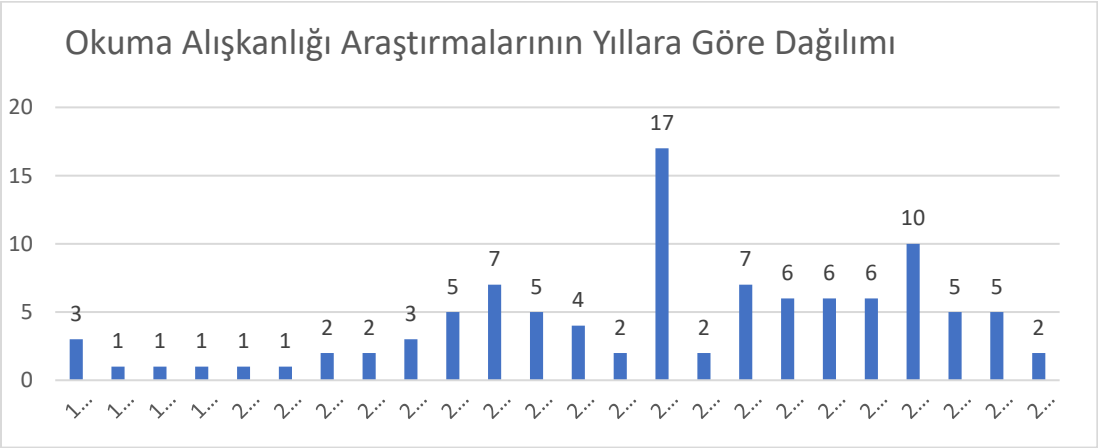
Araştırma kapsamında ulaşılmış çalışmaların analizi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki araştırmacı 20 tane araştırmayı ayrı ayrı analize tabi tutmuş, iki analiz arasındaki tutarlılık oranı %92 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülüne göre araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Baltacı, 2017 ).

## BULGULAR

Türkiye'de 1990-2022 yılları arasında okuma alışkanlığı üzerine hazırlanan çalışmaların incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

### Okuma Alışkanlığı Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Türkiye'de okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış olan ve bu araştırma kapsamında incelenen 104 çalışmanın yayımlandığı yıllara göre dağılımına ilişkin bilgiler Grafik 1'de sunulmuştur.

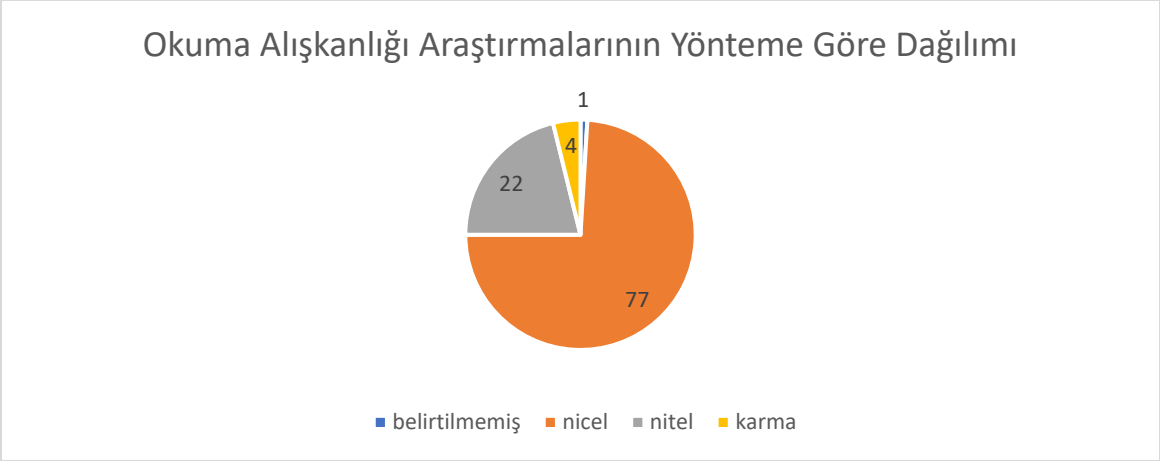



**Şekil 1. Okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı**

Şekil 1'de görüldüğü gibi; okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların 3 tanesi 1990, 1 tanesi 1993, 1995, 1996, 2002, 2004, 2 tanesi 2005, 2006, 3 tanesi 2007, 5 tanesi 2008, 7 tanesi 2009, 5 tanesi 2010, 4 tanesi 2011, 2 tanesi 2012, 17 tanesi 2013, 2 tanesi 2014, 7 tanesi 2015, 6 tanesi 2016, 2017, 2018, 10 tanesi 2019, 5 tanesi 2020, 2021 ve 2 tanesi 2022 yıllarında yapılmıştır.

## Okuma Alışkanlığı Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular Şekil 2'de görülmektedir.

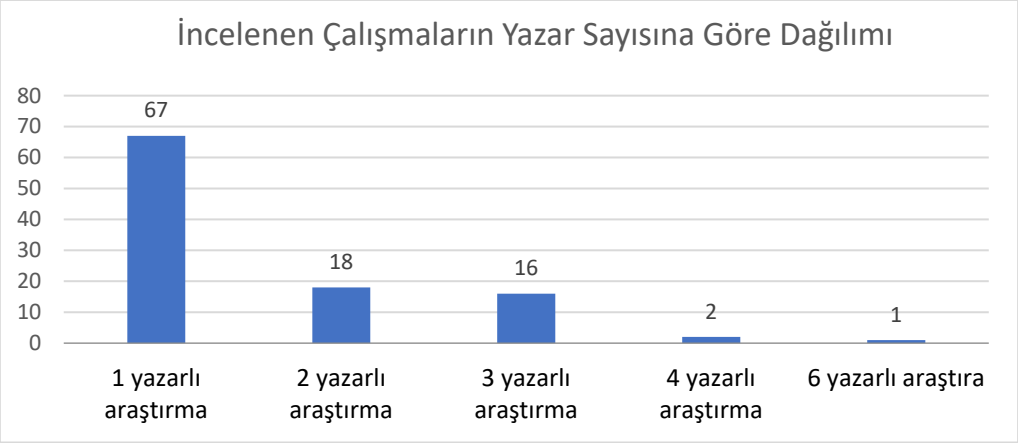



**Şekil 2. Okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri**

Şekil 2'de görüldüğü gibi, okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmalarda 77 tanesi nicel, 22 tanesi nitel, 4 tanesi karma araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanırken 1 araştırmada kullanılan araştırma yöntemi belirtilmemiştir.

**Okuma Alışkanlığı Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Yazar Sayısına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yazar sayısına göre dağılımları grafik 3'te sunulmuştur.




**Şekil 3. Okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların yazar sayısına göre dağılımı**

Şekil 3'te görüldüğü gibi, okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların 67 tanesi 1 yazarla, 18 tanesi 2 yazarla, 16 tanesi 3 yazarla, 2 tanesi 4 yazarla ve 1 tanesi 6 yazarla gerçekleştirilmiştir.

**Okuma Alışkanlığı Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında incelenmiş olan okuma alışkanlığına yönelik çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

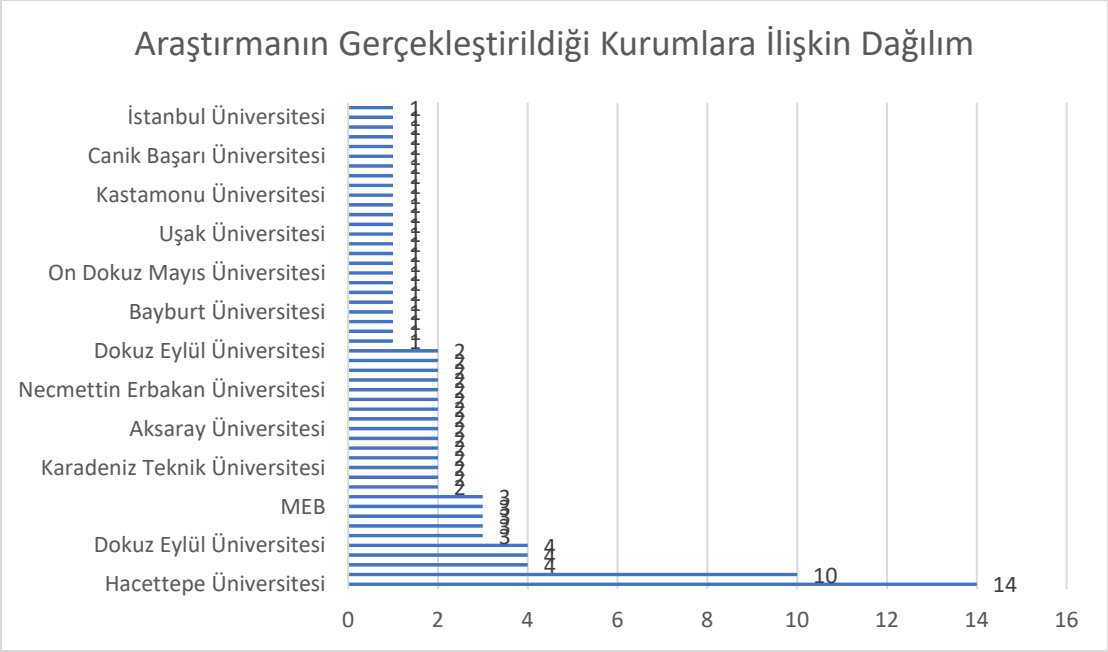
**Tablo 1. Okuma Alışkanlığı Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı**

| AMAÇ | f |
|---|---|
| İlk ve ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını tespit etmek | 24 |
| Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığını tespit etmek | 13 |
| Çeşitli değişkenlerin (bilinç öncesi mesaj, okuma stratejisi, yöntem, çizgi roman,sanatçı-öğrenci buluşmaları, edebi türlerin etkisi, resimli çocuk kitabı) okuma alışkanlığına etkisini tespit etmek | 11 |
| Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumu çeşitli değişkenler açısından incelemek | 8 |
| Öğretmenlerin, kütüphanecilerin, yetişkinlerin okuma alışkanlıklarını tespit etmek | 8 |
| Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmalarına yönelik uygulamaları, karşılaştıkları sorunları tespit etmek | 6 |
| Okul kütüphanelerinin kullanılma düzeylerini, okuma alışkanlığına etkisini belirlemek | 6 |
| Öğretmenlerin, yöneticilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek | 5 |
| Okuma alışkanlığının okuma başarısına ve akademik başarıya etkisini tespit etmek | 5 |
| Bilgisayar ve internet kullanma ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek | 4 |
| Okuma alışkanlık düzeyi ile problem çözme becerisi, duygusal zekâ, eleştirel okuma arasındaki ilişkiyi incelemek | 3 |
| Okuma alışkanlığı ile sosyal kişilik, okuma motivasyonu, öğretmenin okumaya ilgisi arasındaki ilişkiyi belirlemek | 3 |
| Türk toplumundaki kitaba yönelik yaşanan sorunları, eğitim politikasında okuma alışkanlığının yerini tespit etmek | 2 |
| Öğretmen adaylarının, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemek | 2 |
| Okuma alışkanlığının yazma başarısına etkisini tespit etmek | 2 |
| Üstün yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarını, velilerin duyarlılıklarını tespit etmek | 2 |
| Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerini, okuma alışkanlığı kazanmada rolünü incelemek | 2 |
| Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmek | 1 |
| Anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık açısından yeterliliklerini değerlendirmek | 1 |
| Okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri belirlemek | 1 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış araştırmaların önemli bir kısmının "İlk ve ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını tespit etmek", "Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığını tespit etmek", "Çeşitli değişkenlerin (bilinç öncesi mesaj, okuma stratejisi, yöntem, çizgi roman, sanatçı-öğrenci buluşmaları, edebi türlerin etkisi, resimli çocuk kitabı) okuma alışkanlığına etkisini tespit etmek", "Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumu çeşitli değişkenler açısından incelemek", "Öğretmenlerin, kütüphanecilerin, yetişkinlerin okuma alışkanlıklarını tespit etmek", "Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmalarına yönelik uygulamaları, karşılaştıkları sorunları tespit etmek", "Okul kütüphanelerinin kullanılma düzeylerini, okuma alışkanlığına etkisini belirlemek" amacıyla gerçekleştirildiği görülmüştür.

## Okuma Alışkanlığı Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Gerçekleştirildiği Kurumlara İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma alışkanlığına yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği kurumlara ilişkin bulgular şekil 4'te gösterilmiştir.

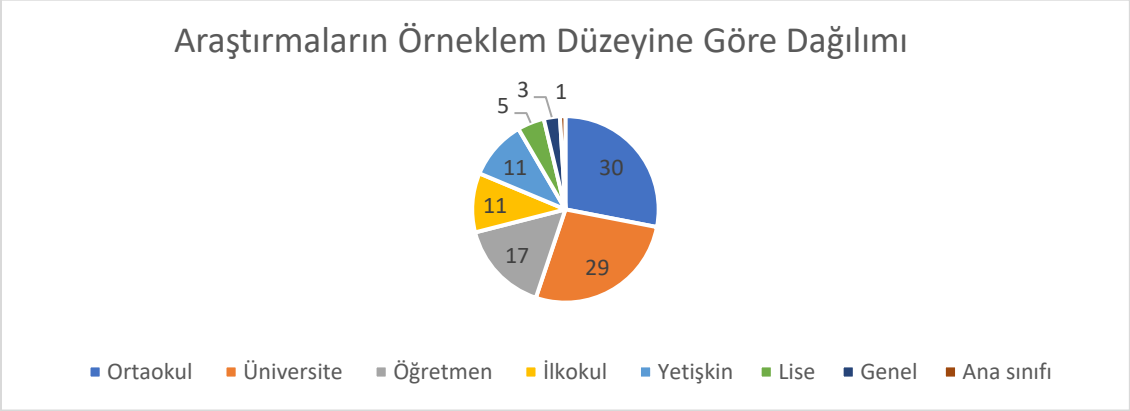



**Şekil 4. Okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların yazar sayısına göre dağılım**

Şekil 4'te görüldüğü gibi, okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış araştırmaların önemli bir kısmı Hacettepe Üniversitesi'nde, Atatürk Üniversitesi'nde, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde ve MEB'de gerçekleştirilmiştir.

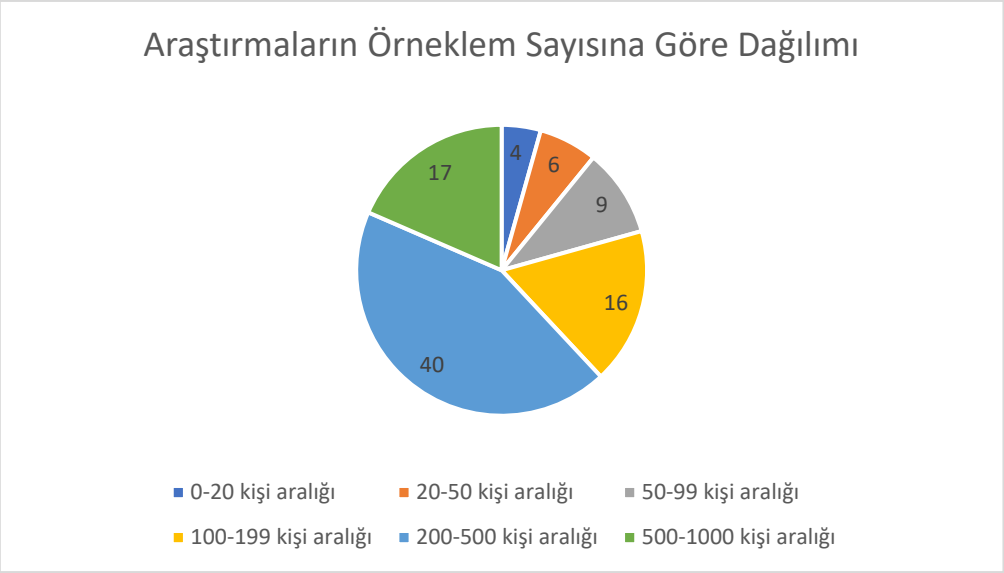
## Okuma Alışkanlığı Üzerine Hazırlanmış Çalışmaların Örneklem Düzeyleri ve Sayılarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların örneklem düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 5'te; örneklem sayılarına ilişkin bulgular ise Şekil 6'da gösterilmiştir.




**Şekil 5. Okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların örneklem düzeyine göre dağılımı**

Şekil 5'te görüldüğü gibi; okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların 30 tanesinde ortaokul, 29 tanesinde üniversite, 11 tanesinde ilkokul, 5 tanesinde lise öğrencileri, 17 tanesinde öğretmen, 11 tanesinde yetişkin örneklem olarak alınmıştır. 9 araştırmada örnekleme yer verilmemiştir.




**Şekil 6. Okuma alışkanlığı üzerine hazırlanmış çalışmaların örneklem sayısına göre dağılımı**

Şekil 6'da görüldüğü gibi 0-20 kişi aralığında 4, 20-50 kişi aralığında 6, 50-99 kişi aralığında 9, 100-199 kişi aralığında 16, 200-500 kişi aralığında 40, 500-1000 kişi aralığında 17 araştırma yapılmıştır.

1. Araştırmalar incelendiğinde uzmanların en çok yer verdikleri öneriler aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir:
2. Kütüphanelerin öğrencilerin ilgisini çekecek hale getirilmesi, bu bağlamda güncel kitapların kütüphanelere eklenmelidir.
3. Kütüphanelerde öğrencilerin okuma sevgisi aşılayacak etkinliklere yer verilmesi,
4. Anne-baba ve öğretmenlerin öğrencilere rol model olması; birlikte kitap okuma, konuşma ve anlatma çalışmaları yapılmalıdır.
5. Kütüphanelerde çeşitli konferanslar, açık oturum, tiyatro gibi faaliyetlerin yapılması ve kütüphanelerin kültür ve cazibe merkezi haline getirilmelidir.
6. Kitaba ulaşamayan öğrencilere imkân sunulmalıdır.
7. Okuma yarışması, okuma günleri, saatleri gibi etkinlikler düzenlenmelidir.
8. Sınıf kitaplıkları oluşturulurken öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınmalıdır.
9. Okullarda mutlaka çağdaş ve çekici kütüphaneler ile sınıf kitaplıkları oluşturulmalıdır.
10. Öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

## SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okuma alışkanlığına yönelik araştırmaların 1990 yılından beri çalışmaya değer görüldüğü; en çok çalışmanın 2013 yılında yapıldığı ve konunun günümüzde de geçerliliğini yitirmediği ve bu araştırmaların genellikle tek yazarlı olarak gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen araştırmaların daha çok nicel yöntemlerle araştırıldığı; nitel araştırmaların nicel araştırmalara oranla daha az olduğu; karma yöntem çalışmalarının ise çok sınırlı sayıda yapıldığı görülmektedir. Oysaki kitap okuma alışkanlığı gibi birden çok unsurdan etkilenen bir konunun daha derinlemesine incelenebilmesi ve bu alışkanlığı etkileyen faktörlerin tüm netliğiyle ortaya koyulabilmesi için nitel ve karma yöntemin kullanıldığı araştırmaların yapılması oldukça önemlidir.

Araştırmaların en çok "ilk ve ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını tespit etmek" amacıyla gerçekleştiği, bunu takiben üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığını; bilinç öncesi mesaj, okuma stratejisi, yöntem gibi çeşitli değişkenlerin okuma alışkanlığına etkisini; okurların kitap okuma tutumlarını ve öğretmenlerin, kütüphanecilerin, yetişkinlerin okuma alışkanlıklarını tespit etmek için bu konunun araştırıldığı görülmüştür.

Okuma alışkanlığına yönelik çalışma yapan araştırmacıların kurumları incelendiğinde araştırmacıların en çok Hacettepe Üniversitesi'nde, bunu takiben Atatürk, Dokuz Eylül, Çankırı üniversiteleri ve MEB'de yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu hakkında yapılan çalışmaların katılımcılarını, en çok ortaokul öğrencilerinin bunu takiben üniversite, ilkokul ve lise öğrencilerinin oluşturduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmaların katılımcı sayıları incelendiğinde araştırmalarda daha çok 200-500 kişilik örneklem gruplarının kullanıldığı bu sayının ardından en çok 500-1000 kişilik örneklem gruplarının araştırmalara dâhil edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Kitap okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin ve bu alışkanlığın getirdiği avantajların daha derinlemesine ortaya koyulabilmesi için nitel ve karma yöntem araştırmalarının yapılması önerilir.

Araştırmalar daha büyük örneklem gruplarıyla gerçekleştirilerek daha geniş bir inceleme yapılabilir.

Okuma alışkanlığıyla ilgili toplumun tüm kesimlerini aynı anda değerlendirebilecek kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle tüm yaş gruplarının değerlendirildiği proje gibi kapsamlı araştırmaların yapılması önerilir.

## KAYNAKLAR

Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. Türk Kütüphaneciliği, 21(1), 3-28.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3(1), 1- 15.

Bircan, İ. & Tekin M. (1989). Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1), 393– 410.

Esgin, A., ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. Popüler Bilim Dergisi, 82. 19-23.

Fırat, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının bölümde okumaya başladıktan sonra kitap okuma durumlarında meydana gelen değişimler. Electronic Turkish Studies, 12(4), 193-216.

Gönen, M., Çelebi Öncü E. & Işıtan S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi, Millî Eğitim, (164), 7-35

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analiz yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.

Koçyiğit, S. (1990). Okuma Alışkanlığı, Millî Eğitim, (97), 28–29.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.

Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. Türk Kütüphaneciliği, 28(3), 323-337.

Özgen, B. (1992). Okuma alışkanlığı üzerine. ABC Dergisi, 72, 6-8.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry, 5(4), 465-478.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, B. (1998). Okuma Alışkanlığı Sorunu Bir Enstitü Örneği ve Türkiye İçin Öneriler, Türk Kütüphaneciliği, 12, (3), 244–251.

# ORTAOKUL ÇOCUKLARININ ALGILADIKLARI ANNE BABA TUTUMLARI İLE ÇOCUKLUK ÇAĞI NARSİSİZMİ

**Muhammet Aykuthan ULUSOY**

Dr. Öğretim Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Unvan, Kurum

aykuthan.ulusoy@kilis.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-0045-3942

## Özet

Çocukların yetiştiği ortamda anne babaların sergiledikleri tutumlar hayatlarının devamında kalıcı izler bırakabilir. Bu kalıcı izin, kurallara sıkı sıkıya bağlı bir ortamda yetiştirilmiş çocuğun kendine güvensiz davranışlar sergilemesinden tutun da her şeye izin verilen ve sürekli korunan bir ortamda yetiştirilmiş çocuğun bağımlı kişilik özellikleri geliştirmesine kadar gidebileceği ifade edilebilir. Nitekim benlik kavramı, ferdin kendisi hakkında şuurlu algılarının bir bütünü olarak ifade edilebilecekken bu algıların aile ortamındaki hareketlerden etkilenmesi muhtemel görünmektedir. Narsisizmin davranışlara egemen olma ihtimali bu noktada ortaya çıkabilir. Nasıl düşünüp davranacağını bilemeyen bu sebeple de hatasını kabul etmek istemeyen, yerli yersiz korunup kullanmak suretiyle dünyayı kendi etrafında dönüyor fikrine kapılan çocukların bu yanlış düşünce kalıpları gelecek yaşamlarında olumsuz etkiye sebep olabilir. Ortaokul çocuklarının algıladıkları anne baba tutumları ile çocukluk dönemi narsisizmlerinin konu edindiği çalışma betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme yönteminin tercih edildiği araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) tarafından revize edilen anne baba tutum ölçeği ve Şahin, Akın ve Gülşen (2015) tarafından uyarlanan çocukluk çağı narsisizm ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf seviyesi yükseldikçe algılanan demokratik ve koruyucu-istekçi anne baba tutumunun azaldığı, yaş seviyesi yükseldikçe algılanan demokratik anne baba tutumunun azaldığı ve algılanan otoriter anne baba tutumu arttığı, erkeklerin algıladıkları demokratik anne baba tutumunun kızlara göre daha yüksek olduğu, algılanan ekonomik durum yükseldikçe algılanan demokratik tutumun yükseldiği, algılanan koruyucu-istekçi ve demokratik anne baba tutumları yükseldikçe çocukluk çağı narsisizm puanlarının yükseldiği bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Algılanan anne baba tutumu, çocukluk dönemi narsisizmi, demokratik tutum, otoriter tutum, koruyucu-istekçi tutum

# PERCEIVED PARENTAL ATTITUDES AND CHILDHOOD NARCISSISM OF SECONDARY SCHOOL CHILDREN

## Abstract

Parental attitudes can leave permanent marks on children's behavior. The concept of self is defined as a set of conscious perceptions about oneself. These perceptions are affected by parental attitudes. When the wrong parental attitude is shown, narcissism is likely to emerge. This study deals with the perceived parental attitudes and childhood narcissism of secondary school children. Descriptive survey method was used. Convenient sampling method was used when selecting the sampling set. Personal information form, parental attitude scale revised by Kuzgun and Eldeleklioğlu (1999) and childhood narcissism scale adapted by Şahin, Akın and Gülşen (2015) were used as data collection tools. As a result of the study, it was found that perceived democratic and protective-demanding parental attitudes decreased as the grade level increased, perceived democratic parental attitudes decreased and perceived authoritarian parental attitudes increased as the age level increased, perceived democratic parental attitudes of boys were higher than girls, perceived democratic parental attitudes increased as the perceived economic status increased, and childhood narcissism scores increased as perceived protective-demanding and democratic parental attitudes increased.

Keywords: Perceived parental attitude, childhood narcissism, democratic attitude, authoritarian attitude, protective-demanding attitude

## GİRİŞ

Yaptığımız gözlemler genel bir etiketleme gayesi gütmese de günümüz anne babalarının çocuklarının merkezinde bir hayat sürdüğü, çocuklarının bağımsız bir fert olmalarına eskiye nazaran daha az müsaade ettiğini düşündürmektedir. Nitekim ilkokul önlerinde çocuklarının çantalarını taşıma telaşına düşen annelerin sayısının her geçen gün arttığı, çocukların pamuklara sarılıp, düştüğünde hemen kırılacak bir biblo gibi davranıldığı, çocuğunun yaptığı her hatayı hoş görüp bu durumla ilgili önlem almayı gereksiz gören yahut da çocuğunda olumlu davranış değişikliği için çaba sarf etmeyen ebeveynlerin bulunduğu dikkatimizi çeken bir hal almaya başlamaktadır. Sürekli korunan bir ortamda yetiştirilen çocuğun karşılaştığı problem durumlarına çözüm bulmaması, sürekli yardım edecek birini araması bu duruma örnek olabilir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde anne babaların çocuk yetiştirirken takındığı tutumların çocukların hayata bakış açısını etkileyebileceğini söylemek pek de abartı görünmemektedir. "Çocuk gördüğünü yapar" genel kabulü de bu durumu niteler.

Çocuk, ilk benliğini veya benliklerini, aile ortamında geliştirir ve ebeveynin çocukla ilişki biçimi, çocuğun kendi potansiyelini keşfetmesinde ve geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir (Arseven, 2015). Anne baba tutumları çocukların benlikleri üzerinde olumlu olumsuz birçok etkiye neden olabilir. Bahse konu olan bu etkiler çocukların hayatlarının devamında davranışlarına da etki edebileceği düşünülmektedir. Anne baba tutumlarının, çocukların özgüvenlerini, benliklerine verdikleri değeri ve saygıyı şekillendirebilir. Olumlu ve destekleyici tutumlar sağlıklı bir benlik geliştirmesine neden olurken çocuğun bir işi yaparken kendine güvenmesine, duygusal ihtiyaçlarının karşılanması yönüyle kendini değerli hissetmesine, kendini güvende hissetmesi yönüyle düşündüklerini hür bir biçimde ifade etmesine ve bu yolla bağımsızlık kazanmasına neden olabilir. Bununla birlikte olumsuz olarak nitelendirilebilecek anne baba tutumu sayesinde çocukların benlik gelişimleri sağlıksız bir hal alabilir. Dünyadaki tek varlık kendisiymiş gibi davranılan çocuğun diğer varlıklarla karşılaştığında uyum sorunu göstermesi, kendine güvenmemesi dolayısıyla kendi başına bir iş yapamaması, diğer kimseleri onun varlığına hizmet eden varlıklar olarak görmesi şeklinde vuku bulabilir. Konu ile ilgili olarak kendilik algılarından (Sezer, 2010), problem davranışlara (Kaplan ve Ak, 2018), flört kaygısından (Çiftçi ve Gülaçtı, 2019), evlilik doyumuna (Demirli, 2016) kadar hayatın neredeyse her alanında anne baba tutumlarının izleri görülmektedir.

Narsisizm kavramı, bireyin büyüklenmeci, sınırsız özelliklere sahip (güç, başarı, zeka vb), çok özel ve üstün, empati yoksunu, her şeyi hak ettiği duygusu içinde olan (APA, 2014) özellikler sergilemesi ile karşılaşılan bir durumdur. Bu hali ile yanlış anne baba tutumunun narsisizmi körükleyebileceği ve olumsuz durumlara yol açabileceği düşünülmektedir. Nitekim gereksiz yüklemeler bireyin şahsiyetinde ben merkezci durumlar ortaya çıkmasına vesile olabilir. Konu ile ilgili olarak Üzümcü (2016) yaptığı çalışmada algılanan anne baba tutumunun narsisistik kişilik özellikleri ile olan ilişkisine değinmektedir. Anne babanın çocuğun kişilik gelişimine olumsuz etki edebilecek tutumları ilerleyen dönemde benlik kırılmaları yaşamasına neden olabilir. Bununla birlikte narsisizm süreci, doğru anne baba tutumu ile dikkatli biçimde kurgulandığında çocuğun ayrı bir fert olduğunun farkına varmasına yardımcı olabilir. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde durum, çocuğun özgüven kazanmasına vesile olacaktır. Sürecin dikkatli kurgulanmadığı durumlarda çocuğun dünyayı kendi etrafında dönüyormuş gibi düşünmesine sebep olması, çevresindeki insanlarla kurduğu ilişkilerde salt çıkarcı davranışlar sergilemesi muhtemeldir. Bireyin kendini bilmesi, olumlu yönlerinin farkında olması karar alırken ona yardımcı olurken bu durumun kötüye kullanılması ilişki bozucu bir nitelik ortaya koyabilir. Nitekim narsisizmin empati (Yılmaz, 2020) ve çocukluk dönemi huzur ve mutlulukla (Danacı, 2017) negatif bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte

narsisizm, toplum ve birey için tehdit olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalarda yüksek düzeyde narsisizme (narsistik kişilik bozukluğu) sahip bireylerin, işleri sürdürme, sağlam ilişkiler kurma ve sağlıklı yaşam perspektifleri geliştirme konusunda zorluk yaşadığı (Murdock, 2013) öfkeli-dürtüsel sosyal anksiyete alt tipi ile narsisistik özellikler arasında bir ilişki olduğu (Andino, 2022) ifade edilmektedir.

Bütün bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı ortaokul çocuklarının algıladıkları anne baba tutumları ile çocukluk dönemi narsisizmleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

- Araştırmaya katılan çocukların sınıf seviyeleri ile algıladıkları anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri ile algıladıkları anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Araştırmaya katılan çocukların algıladıkları ekonomik düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Araştırmaya katılan çocukların algıladıkları anne baba tutumu ile çocukluk dönemi narsisizm puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Sosyal dünyada var olan özellikler ve örüntülerin ne olduğu hakkında sorular soran (Remler ve Ryzin, 2015) betimsel araştırmalar, gerçekleştirilen uygularla ilgili temel bilgileri sağlamaya çalışır (Hepner ve ark., 2008). Bu hali ile yapılan çalışmada algılanan anne baba tutumları ve çocukluk dönemi narsisizmleri betimlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi tercih edilerek belirlenmiştir. Nicel yaklaşımlar da olasılıklı olmayan amaçlı örneklemler kullanır; bu tür örneklemde, örneklemde seçilen unsurların türünü araştırma sorusu belirler (Biber, 2010) ve örnekleme birimleri uygunluk nedeniyle seçilir (Singh, 2007). Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ve çocukluk çağı narsisizmlerini araştırmak için herhangi bir ortaokulun temsil edebileceği bir çalışma grubunu seçmeyi mümkün kılmaktadır.

**Tablo 12. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler**

| | n | % |
|---|---|---|
| 5. Sınıf | 57 | 39,6 |
| 6. Sınıf | 31 | 21,5 |
| 7. Sınıf | 56 | 38,9 |
| **Toplam** | **144** | **100** |
| Kız | 68 | 47,2 |
| Erkek | 76 | 52,8 |
| **Toplam** | **144** | **100** |

**Veri Toplama Araçları**

***Anne Baba Tutum Ölçeği***

Anne baba tutum ölçeği Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) tarafından geliştirilmiştir. 3 faktör (demokratik anne baba tutumu: 15 madde, koruyucu istekçi anne baba tutumu: 15 madde, otoriter anne baba tutumu: 10 madde) ve 40 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipte (1:Hiç Uygun Değil, 2:Çok Az Uygun, 3:Kısmen Uygun, 4:Oldukça Uygun, 5:Tamamen Uygun) ölçüm yapmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi ilgili faktördeki maddelere verilen cevaplardan elde edilen puanların toplanması ile yapılmaktadır. Bu kapsamda ilgili faktörden alınan puan yükseldikçe o faktöre ait algılanan anne baba tutumunun yükseldiği ön görülmektedir. Ölçek geliştirilirken yapılan güvenirlik analizlerinde iç tutarlılık ve kararlılık katsayıları, demokratik tutum .92, koruyucu istekçi tutum .75, otoriter tutum .79 şeklinde bulunmuştur. Yapılan çalışmada elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, demokratik tutum için .90, otoriter tutum için .72, koruyucu istekçi tutum için .72 olarak bulunmuştur.

***Çocukluk Çağı Narsisizm Ölçeği***

Çocukluk çağı narsisizm ölçeği Şahin, Akın ve Gülşen (2015) tarafından uyarlanmıştır. 10 maddeden oluşan ölçekte tek faktör bulunmaktadır. Yöneltilen sorular için 0: Hiç Uygun Değil, 1: Çok da Doğru Değil, 2: Oldukça Doğru, 3: Kesinlikle Doğru şeklinde cevap tercihlerinin bulunduğu ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 30'dur. Uyarlama çalışmasında iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .72 olarak ifade edilmektedir. Yapılan çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .66 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR

**Tablo 13. Sınıf Seviyesi ile Algılanan Anne Baba Tutumu**

| | | N | Ort. | Ss. | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Demokratik | 5.Sınıf | 57 | 49,70 | 7,81 | 9,44 | ,000 | 5>6>7 |
| | 6. Sınıf | 31 | 43,42 | 14,61 | | | |
| | 7.Sınıf | 56 | 39,61 | 14,76 | | | |
| Koruyucu İstekçi | 5.Sınıf | 57 | 35,07 | 9,57 | 4,50 | ,013 | 5>7 |
| | 6. Sınıf | 31 | 31,45 | 10,34 | | | |
| | 7.Sınıf | 56 | 29,55 | 9,92 | | | |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan grubun sınıf seviyeleri ile algıladıkları demokratik ve koruyucu istekçi anne baba tutumu arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Algılanan demokratik anne baba tutumu açısından 5.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 49,70, 6.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 43,42, 7.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 39,61'dir. Algılanan koruyucu istekçi anne baba tutumu açısından 5.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 35,07, 6.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 31,45, 7.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 29,55'dir. Yapılan fark testinin anlamlı çıkmasının ardından elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar lehinde olduğunu belirlemek için post hoc analizi yapılmış (LSD) algılanan demokratik tutum için bütün grupların birbirleri ile algılanan koruyucu istekçi anne baba tutumu için 5.sınıf öğrencileri ile 7.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

**Tablo 14. Yaş Seviyesi ve Anne Baba Tutumu**

| | | N | Ort. | Ss. | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Demokratik | 10 Yaş | 5 | 49,40 | 4,04 | 4,16 | ,001 | 10>14<br>11>12>13>14 |
| | 11 Yaş | 36 | 50,89 | 6,10 | | | |
| | 12 Yaş | 38 | 45,13 | 12,66 | | | |
| | 13 Yaş | 49 | 41,33 | 14,08 | | | |
| | 14 Yaş | 14 | 35,71 | 18,74 | | | |
| | 15 Yaş | 2 | 39,00 | 9,90 | | | |
| Otoriter | 10 Yaş | 5 | 16,20 | 13,94 | 2,75 | ,021 | 15>12,13,14 |
| | 11 Yaş | 36 | 16,42 | 9,00 | | | |
| | 12 Yaş | 38 | 11,13 | 7,75 | | | |
| | 13 Yaş | 49 | 13,49 | 7,40 | | | |
| | 14 Yaş | 14 | 13,21 | 6,45 | | | |
| | 15 Yaş | 2 | 27,00 | 7,07 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan grubun yaş seviyeleri ile algıladıkları demokratik ve otoriter anne baba tutumu arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Algılanan demokratik anne baba tutumu açısından 10 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 49,40, 11 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 50,89, 12 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 45,13, 13 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 41,33, 14 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 35,71, 15 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 39'dur. Algılanan otoriter anne baba tutumu açısından 10 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 16,20, 11 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 16,42, 12 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 11,13, 13 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 13,49, 14 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 13,21, 15 yaşındaki öğrencilerin puan ortalaması 27'dir. Yapılan fark testinin anlamlı çıkmasının ardından elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar lehinde olduğunu belirlemek için post hoc analizi yapılmış (LSD) algılanan demokratik tutum için 10-14 yaş grubu arasında ve 11,12,13,14 yaş grubu arasında, algılanan otoriter anne baba tutumu için 15 ile 12, 13, 14 yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

**Tablo 15. Cinsiyet ve Algılanan Anne Baba Tutumu**

| | Sınıf | N | Ort. | Ss. | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Demokratik | Kız | 68 | 41,35 | 14,91 | -2,71 | ,008 |
| | Erkek | 76 | 47,17 | 10,72 | | |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan grubun cinsiyetleri ile algıladıkları demokratik anne baba tutumu arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Algılanan demokratik anne baba tutumu açısından kız öğrencilerin puan ortalaması 41,35 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 47,17'dir.

**Tablo 16. Algılanan Ekonomik Düzey ve Algılanan Anne Baba Tutumu**

| | | N | Ort. | Ss. | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Demokratik | İyi (1) | 53 | 48,38 | 10,66 | 8,51 | ,000 | 1>2>3 |
| | Orta (2) | 80 | 43,55 | 12,88 | | | |
| | Kötü (3) | 11 | 31,73 | 17,44 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan grubun algıladıkları ekonomik düzey ile algıladıkları demokratik anne baba tutumu arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Algılanan demokratik anne baba tutumu açısından ekonomik düzeylerini iyi olarak algılayan öğrencilerin puan ortalaması 48,38, orta olarak algılayan öğrencilerin puan ortalaması 43,55, kötü olarak algılayan öğrencilerin puan ortalaması 31,73'tür. Yapılan fark testinin anlamlı çıkmasının ardından elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar lehinde olduğunu belirlemek için post hoc analizi yapılmış (LSD) algılanan demokratik tutum için bütün grupların birbirleri ile anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

**Tablo 17. Çocukluk Çağı Narsisizmi ile Algılanan Anne Baba Tutumu**

| | | Demokratik | Otoriter | Koruyucu İstekçi |
|---|---|---|---|---|
| Narsisizm | r | ,339 | 0,12 | ,289 |
| | p | 0,00 | 0,17 | 0,00 |
| | n | 144 | 144 | 144 |

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan grubun çocukluk çağı narsisizm puanları ile algıladıkları demokratik ve koruyucu istekçi anne baba tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Çocukluk çağı narsisizm puanları ile algılanan otoriter anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

## SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan grubun sınıf seviyesi ile algıladıkları anne baba tutumları arasında anlamlı farklılıklar elde edildiği görülmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe algılanan demokratik anne baba tutumunun azaldığı, 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları koruyucu istekçi tutumun 7. Sınıf öğrencilerinin algıladığı koruyucu istekçi tutumdan daha fazla olduğu görülmektedir. Ortalamalar bazında değerlendirme yapılacak olursa sınıf seviyesi yükseldikçe algılanan demokratik tutum ve algılanan koruyucu istekçi tutum puan ortalamaları azalmaktadır. Başka bir ifade ile çocuklar, sınıf seviyesi büyüdükçe anne babalarını daha az demokratik ve daha az koruyucu-istekçi algılamaktadır. Uzunel'in (2016) yaptığı çalışmada da sınıf seviyesi büyüdükçe algılanan demokratik tutumun azaldığı ifade edilmektedir. Bu azalmaların, araştırmaya katılan grubun ergenlik dönemi gelişim özelliklerini daha belirgin bir şekilde sergilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Özellikle bu dönemde anne baba ile çocuk arasında demokratik tutum açısından çekişmelerin yaşanması ve bağımsızlık arayışının sıklıkla görülmesi, bu azalmaların nedenlerinden biri olabilir. Nitekim ergenlikte en çok çatışmaya sebep olan durumun, ergenin bağımsızlık mücadelesi olduğu ifade edilmektedir (Öztürk, 2008). Sınıf seviyesinin artması ile ortaya çıkan bu durumun doğal olarak yaş seviyesinin büyümesiyle de ortaya çıkması beklenmektedir. Yapılan çalışma neticesinde çalışmaya katılan grubun yaş seviyesi ile algıladıkları demokratik ve otoriter anne baba tutumu arasında anlamlı farklılıklar elde edildiği görülmektedir. Yaş seviyesi yükseldikçe algılanan demokratik anne baba tutumu azalmakta algılanan otoriter anne baba tutumu artmaktadır.

Altıntaş ve Alkaya'nın (2018) yaptığı çalışmada 14-15 yaş grubundaki öğrencilerin 16-19 yaş grubundaki öğrencilere kıyasla ebeveynlerini daha demokratik olarak algıladığı Uzunel'in (2016) yaptığı çalışmada algılanan demokratik tutum açısından 15 yaş grubu ile 18 yaş grubu katılımcılar arasında 15 yaş grubu katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan grubun cinsiyetleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasında anlamlı farklılıklar elde edildiği görülmektedir. Çalışmaya katılan erkeklerin algıladıkları demokratik anne baba tutumu çalışmaya katılan kızlara göre daha yüksektir. Dokuyan (2016), Çiftçi ve Gülaçtı da (2019) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar elde etmiştir. Durum sosyal bağlamda incelendiğinde kız çocuklarının üzerindeki baskının erkeklere nazaran daha yüksek olmasından hareketle böyle bir sonuçla karşılaşılmasının muhtemel olduğu ifade edilebilir. Can'ın (2014) yaptığı çalışmada aile içinde yapılan ayrımcı uygulamaların kız çocuklarının aleyhinde olduğu belirtilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan grubun algıladıkları ekonomik durum ile algılanan demokratik tutum arasında anlamlı farklılıklar elde edildiği görülmektedir. Algılanan ekonomik durum yükseldikçe algılanan demokratik tutum da yükselmektedir. Elde edilen bulgular aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde algılanan demokratik anne baba tutum puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir. Uzunel (2016) yaptığı çalışmada algılanan ekonomik düzey ile algılanan anne baba tutumları arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen grupların aritmetik ortalamaları bakımından algılanan ekonomik durum yükseldikçe algılanan demokratik tutum puanlarının yükseldiğini ifade etmektedir. Demokratik ortamın bireyin kendi düşünce, duygu ve davranışlarını bağımsız bir şekilde ifade etmesi, içsel motivasyonun sergilenmesi, bireyin hedeflerini özgürce belirlemesi ve seçim yeteneği gösterebilmesinden hareketle psikolojik özerklik ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Onuk ve Tekin'in (2018) yaptığı çalışmada düşük ekonomik düzeye sahip öğrencilerin psikolojik özerklik düzeylerinin, orta ekonomik düzeye sahip öğrencilerden yüksek ekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan grubun algıladığı koruyucu-istekçi ve demokratik tutumları ile çocukluk çağı narsisizmleri arasında anlamlı ilişkiler elde edildiği görülmektedir. Çalışmaya katılan bireylerin algıladıkları koruyucu-istekçi ve demokratik anne baba tutumları yükseldikçe çocukluk çağı narsisizm puanları yükselmektedir. Bu durum anne baba tutumlarının çocukluk çağı narsisizmini etkilediğini ortaya koymaktadır. Van Schie ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmada annelerden ve babalardan hatırlanan aşırı korumanın hem kırılgan hem de büyüklenmiş narsistik özelliklerle ilişkili olduğu, annelerin aşırı değer verme hatırlamaları mevcut büyüklenme ile ilişkili olduğu, annelerin hoşgörülü olması kırılgan narsistik özelliklerle ilişkili olduğu, babaların aşırı değer verme ve hoşgörülülük ile aşırı değer verme ve ilgi kombinasyonu, büyüklenmiş ve kırılgan özelliklerin açıklamasında rol oynadığı ifade edilmektedir. Winner (2019) yaptığı çalışmada aşırı koruyucu ebeveynlik düzeylerinin, genç yetişkin çocuklar arasında narsistik özellikleri tahmin etmede daha yüksek düzeylerde ebeveyn psikolojik kontrolü ve kişilerarası bağımlılıkla aracılık ettiğini ifade etmektedir. Koruyucu-istekçi tutum ortamında büyüyen çocuğun dünyanın bütün nimetlerini sadece kendisi için yaratılmış birer nesne olarak görmesi çocukluk çağı narsisizmini etkileyebilir. Demokratik tutumun narsisizmi etkilemesi ise bu tutumun aşırı serbestlik şeklinde değerlendirilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çocuğun fikrine değer vermek, dikkate almakla her şeyi çocuğun istekleri doğrultusunda yapmak arasında fark olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda demokratik tutumdan ne anlaşıldığı konusu açıklamaya muhtaç görünmektedir.

Yapılan çalışma neticesinde elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde ilerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalara ve bu konuda karar alma noktasında bulunan politika yürütücülere birtakım önerilerde bulunulabilir. Bu kapsamda,

Yeni araştırmacılara yönelik olarak,

- Yaş grubuna göre dağılımlarda bazı yaş gruplarında az sayıda katılımcıya ulaşıldığı görülmektedir yapılacak yeni çalışmalarda bu durum dikkate alınarak daha geniş bir yelpazede araştırma tasarlanabilir.
- İlgili literatür incelendiğinde anne baba tutumlarının daha geniş bir yelpazede değerlendirildiği ve farklı sayılarda kategorize edildiği görülmektedir. Yeni yapılacak çalışmalarda bu sınıflandırmalarında dikkat edilmesi yapılacak çalışmaları daha değerli hale getirebilir.
- Literatürden elde edilen anne baba tutumlarının kültüre duyarlı çalışmalar kapsamında değerlendirilerek kültüre özgü yanlarının yansıtılmasının daha faydalı olabileceği müşahede edilmektedir.

Politika yürütücülere yönelik olarak,

- Yapılan çalışma ile anne baba tutumlarının çocukların çocukluk çağı narsisizmlerine etki ettiği bulunmuştur. Bu kapsamda doğru anne baba tutumlarının nasıl olması gerektiği konusunda anne baba eğitimleri çocukluk çağı narsisizminin oluşmasını engelleyebilir.
- Yapılacak çalışmaların okul rehberlik servisi tarafından okul psikolojik danışmanları eliyle yürütülmesi çalışmada elde edilen bulguların çocukların psikolojik gelişimlerini ilgilendirmesi münasebetiyle daha etkili olacağı ifade edilebilir.
- Demokratik anlayışın sadece anne baba tutumundan oluşmayacağı bunun hayatın bütün alanlarına yansımasının etkili olacağından hareketle okul içi çalışmalarda konunun dikkatle üzerinde durulması önemli olabilir.
- Koruyucu-istekçi uygulamaların bağımsız hareket edebilme becerisinin önünde set olacağından hareketle okul içerisinde sorumluluk almalarını sağlayacak çalışmalara yer verilmesinin değerli olacağı ifade edilebilir.

## KAYNAKLAR

Altıntaş, H. K., & Alkaya, S. A. (2018). Parental attitudes perceived by adolescents, and their tendency for violence and affecting factors. Journal of Interpersonal Violence, 34(1), 200–216. https://doi.org/10.1177/0886260518807

Andino, M. D. V. (2022). *Identifying the relationship between the angry impulsive social anxiety subtype and vulnerable narcissism utilizing latent profile analysis.* (Yüksek Lisans Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University).

Arseven, A. (2015). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim, 10(60),* 11-17.

Biber, S. N. H. (2010). *Mixed Methods Research.* The Guilford Press.

Can, Y. (2014). Türk ailesinde aile içi şiddetin kültürel dinamikleri. Turkish Studies 9(8), 13-19. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7137

Çiftçi, Z. & Gülaçtı, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ve flört kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 11(18),* 1282-1309. DOI: https://10.26466/opus.553036

Danacı, M. Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin çocuk narsisizmi ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (12),* 13-25. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40054/476452

Demirli, C. & Kendir, M. (2016). Evlilik doyumu üzerinde anne baba tutumunun etkisinin incelenmesi. *Education Sciences, 11(3),* 96-113. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/24572/260186

Dokuyan, M. (2016). 12. Sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2),* 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/25261/282781

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2014). DSM V. Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (Çev. E. Köroğlu). Hakimler Yayın Birliği.

Heppner, P. P., Wampold, B. E. & Kivlighan, D. M. (2008). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D. M. Siyez, Çev. ed). Mentis Yayıncılık.

Kaplan, Y. & Ak, T. (2018). Ergenlerde psikolojik belirtiler ve problem davranışlarda anne-baba tutumlarının rolü. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 1(2),* 154-171. https://dergipark.org.tr/tr/pub/bpd/issue/38757/450088

Kuzgun, Y. & Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1),* 69-77. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/26993/283716

Murdock, S. G. (2013). *The development of narcissism among lawyers and farmers: A quantitative study.* (Doktora Tezi, MA, Walden University).

Mutlu Onuk, M. & Tekin, U. (2018). İlköğretim 10-13 yaş öğrencilerinin sosyal becerilerinin anne-baba tutumları açısından incelenmesi: Eyüp ilçesi örneği. Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi, 13(52), 17-32. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abmyoder/issue/45456/570548

Öztürk, M. (2008, 4 Şubat). Ergen Psikolojisi (Konferans Sunumu). Altunizade Kültür Merkezi, İstanbul.

Remler, D. K. & Ryzin G. G. V. (2015). *Research Methods in Practice* (2. ed.). Sage Publications.

Sezer, Y. Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-19. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165977

Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods.* Sage Publications.

Şahin, M., Akın, A. & Gülşen, M. (2015). Çocukluk çağı narsisizm ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (24),* 203-215. https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47937/606411

Uzunel, A. (2016). Lise öğrencilerinin anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kocaeli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi).

Üzümcü, E. (2016). Büyüklenmeci ve kırılgan narsisistik kişilik özellikleri ile ilişkili faktörlerin şema terapi modeli çerçevesinde incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi).

Van Schie, C. C., Jarman, H. L., Huxley, E., & Grenyer, B. F. S. (2020). Narcissistic traits in young people: understanding the role of parenting and maltreatment. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, *7*,10. https://doi.org/10.1186/s40479-020-00125-7

Winner, N. A. (2019). *Overparenting and young adult narcissism: Psychologıcal control and ınterpersonal dependency as mediators.* (Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi).

Yılmaz, H. (2020). Empati ile narsizim arasındaki ilişkide bencilliğin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48,* 37-60. DOI: https://10.9779/pauefd.526742

# OSMANLI DÖNEMİ SULTAN 2. BAYEZİD'İN YAPTIRDIĞI MEDRESELERDE ÜSLUPSAL VE TİPOLOJİK ÖZELLİKLER

**Başak BURAK**

Doktor, Araştırmacı

bburak.bbasak@gmail.com

ORCID ID: 0000000335086281

## Özet

Medreseler Türk- İslam dünyasındaki cami, tabhane, imaret, muvakkithane, darüşşifa, kervansaray, arasta, bedesten, han ve hamam benzeri bütün sosyal ve yardımlaşma kurumları gibi vakıf temeli üzerine kurulmuştur. Medreselerin kurulması ve yaygınlaşması Osmanlı Devleti'nin eğitime verdiği önemi göstermektedir. Çalışma konusu içinde yer alan medreseler Osmanlı Devleti'nin en güçlü olduğu dönemlerde 15. yüzyılda inşa edilmiştir. Bu yüzyıldan sonra devlet erkanının baniliğini üstlendiği birçok medrese "dahil" statüsünü kazanmıştır. Medreseler ve eğitim süreci çalışma kapsamında yer almaktadır. Bu dönemde eğitim-öğretim kalitesi yükselmiş olmakla beraber ekonomik durumun iyileşmesi mimari ve sanatsal faaliyetlere daha fazla önem gösterilmesini sağlamıştır. 2. Bayezid Fatih Sultan Mehmed ile Emine Gülbahar Hatun'un oğlu, sekizinci Osmanlı padişahıdır. Sultan Bayezid bilindiği üzere hemen hemen tüm konularda barışçıl bir yol izlemiştir. Bu nedenle siyasi alanda birçok zorlukla karşılaşmıştır. Saltanatı sürecinde baniliğini üstlendiği Edirne, İstanbul ve Amasya'da yer alan medreseleri topoğrafik özellikleri dahilinde üslupsal ve tipolojik açıdan dönem medreseleri ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Özellikle Edirne ve İstanbul şehirleri zaman içerisinde kültür başkenti olmuş buradaki yapılar diğer şehirlerde inşa edilen yapıların bir bakıma öncüsü durumuna gelmiştir. Amasya'nın Sultan için önemi ise yıllarca burada sancak beyliği yapmış olmasından kaynaklanmış olmalıdır. 2. Bayezid baniliğindeki Edirne ve Amasya'daki külliyelerin Mimar Hayreddin tarafından yapılmış olması ise medreselerin planlarının, birimlerinin, mekânsal ve cephesel düzenlemelerinin birbirine yakın olmasını sağlamıştır. Genel olarak medreseler "U" plan şemasında kurgulanmıştır ve odalar bu plan şemasına uygun olarak yerleştirilmiştir. Külliye içinde yer alan medreseler diğer külliye elemanlarının dış noktalarına konumlandırılmıştır. Bu bağlamda eğitim ve öğretimi olumsuz etkileyecek dış etkenlerden uzaklaşmak amaçlanmıştır. Eserlere dair mimari, plan, süsleme ve malzeme özellikleri ayrıntılı biçimde tanıtılarak monoğrafi halinde sunulmuştur. Öncelikle kendi içlerinde benzer ve farklı yönler ortaya konulmuş sonrasında ise medreselerin günümüzdeki durumları açıklanmıştır. Bu çalışmada literatür tarama, saha araştırması ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca vakfiyeler, vakıf tahrir gibi vakıf arşiv malzemeleri kullanılarak analizler yapılmıştır. İncelenen medreselerin Türk mimarisindeki gelişim çizgisi belirlenmiş, tipolojik ve üslupsal farklılıklar ortaya çıkartılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Medrese, Osmanlı Devleti, Türk Mimarisi.

## GİRİŞ

Fatih Sultan Mehmed'in Gebze'de beklenmedik ölümü sonrasında tahta geçen 2. Bayezid Fatih Sultan Mehmed ile Emine Gülbahar Hatun'un oğlu, sekizinci Osmanlı padişahıdır. Saltanatının başlarında ve sonunda yeniçeri ayaklanmalarıyla uğraşmış olan Sultan 2. Bayezid hattat ve şairdir. Güzel sanatlara karşı ilgili, "Adli" mahlasını kullanarak şiirler yazmıştır. Saltanatı süresince imar faaliyetlerinde bulunmuş Sultan Bayezid, bilindiği üzere hemen hemen tüm konularda barışçıl bir yol izlemiştir (Eyice, 1994, s. 83).

Osmanlı Devleti'nin zaman içerisinde siyasi üstünlük kazanması, refah seviyesinin yükselmesi ilim ve kültür alanındaki gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Ayrıca Bursa, Edirne ve İstanbul şehirlerinin Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapmış olması eğitim ve öğretim sisteminin ilk bu şehirlerde yaygınlaşmasını sağlamıştır. 1453 İstanbul'un fethi sonrasında Fatih Sultan Mehmed imar konusunda girişimlerde bulunmuştur. Fatih Sultan Mehmed'in kurduğu Sahnı Seman Medreseleri döneminin en meşhur yükseköğrenim kurumudur. Edirne şehrinde 2. Bayezid

Tunca nehri kıyısında bir külliye yaptırmıştır. Bu külliyenin elemanı durumunda olan birden fazla medresenin inşa edildiği görülmektedir. 2. Bayezid kendi adına inşa ettirdiği medreseleri ile inşa faaliyetinde bulunduğu şehirlerin eğitim seviyesinin yükselmesini sağlamıştır. Medreselerin ilk inşasından itibaren 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat (Eğitim ve Öğretim Birliği) Kanununun kabul edilmesine kadar medreseler önemini korumuştur.

Araştırma kapsamında vakfiyeler başta olmak üzere, vakıf tahrir gibi vakıf arşiv malzemeleri yanısıra şehir tarihleri gibi kaynaklar kullanılmıştır. Osmanlı dönemi Edirne, İstanbul ve Amasya şehirlerinde yer alan 2. Bayezid medreseleri konumları, topografik özellikleri ile erken dönemden Klasik Osmanlı dönemine geçiş süreçlerinde görülen üslupsal farklılık ile analiz edilecektir. Tespit edilen medreseler kronolojik olarak anlatılmış ve şehir topoğrafyası bakımından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Sultan tarafından kurulmuş olan varlığını yüzyıllar boyunca sürdüren medreseler Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar eğitim ve öğretime devam edebilmiştir. 2. Bayezid medreseleri kuruluşu, cephe tasarımı ve mimari özellikleri gibi farklı yönlerden ele alınmış bu medreselerin tipolojik yönleri ortaya konulmuş medreseler arşiv belgeleri ışığında sunulmuştur.

## MEDRESELER VE EĞİTİM SÜRECİ

Medreseler Türk- İslam dünyasındaki cami, tabhane, imaret, muvakkithane, darüşşifa, kervansaray, arasta, bedesten, han ve hamam benzeri bütün sosyal ve yardımlaşma kurumları gibi vakıf temeli üzerine kurulmuştur.

Medreselerin resmî bir kuruluş olarak devlet teşvikiyle kurulması, Onbirinci yüzyılda Buhara'da hüküm süren Karahanlılar (992 – 1211) zamanında, Merv'de bir medrese yaptıran Arslan Gâzî Tafgac Han (ö. 1035) tarafından gerçekleştirildiği kabul edilmektedir. Bununla beraber İslâm tarihçileri, medresenin ilk kurucusu olarak, Sünnîligin en aktif koruyucularından olan ve 1066 tarihinde Bagdat'ta kendi adını taşıyan Nizâmiye Medresesi'ni inşa eden Selçuklu hükümdarı Nizâm el-Mülk'ü (ö. 1092) kabul etmişlerdir (Baltacı, 1976, s. 4).

Doğu Anadolu'ya yerleşmeye başlayan Selçuklu Türkleri, Onikinci ve Onüçüncü yüzyıl boyunca burada çok sayıda medrese yaptırmıştır. Bunların en meşhurları Konya'da II. Kılıç Arslan zamanında (1156 – 1192) kurulan Şemseddin Ebû Sa'îd Altun Aba Medresesi, bir asır aradan sonra aynı şehirde kurulan Karatay Medresesi (649/1251–52) ve Sivas Gök Medresesi'dir (670/1271–72). I. Selçuklu Devleti'nin varisleri sayılan Anadolu Beylikleri: Danişmentliler, Aydınoğulları, Menteşeoğulları, Hamitoğulları, Germiyanoğulları, Ramazanoğulları ve bunların en nüfuzlusu: Karamanoğulları ondördüncü yüzyıl boyunca onlarca medrese yaptırmıştır. İlk Osmanlı medreseleri, bunlarla aynı zamanda ve Selçuklu mirasına sahip çıkan komşu beyliklerin Anadolu'nun kültür hayatında oluşturduğu ortak kültür ortamında meydana gelmiştir. Osmanoğulları'nın gittikçe büyüyen beyliği, on beşinci yüzyılda Anadolu beyliklerini bir bir kendi topraklarına kattığı gibi, burada faaliyet gösteren medreselerin bir kısmını da II. Murad devrinden itibaren yükselişe geçen eğitim sistemine katmıştır (Şakir-Taş, 2009, s. 65-66).

Klasik Osmanlı eğitim sisteminde Sıbyan mektepleri, medreseler ve özel eğitim veren Enderun mektepleri olmak üzere örgün eğitim veren üç kurum bulunmaktadır ve bu geleneksel eğitim sisteminde Enderun mektebi hariç, diğerleri vakıflara bağlı olarak kurulmuş ve yaşatılmışlardır (Kayıcı, 2013, s. 128).

Osmanlılarda eğitim sisteminde ilk kademe sıbyan mektepleridir. Mahalle Mektebi, Dârü't-ta'lim, Dârü'l-ilm, Mu'allimhâne ve Mekteb-i İbtidâiyye gibi isimlerle de adlandırılmış olan bu mektepler, okuma, yazma, temel dinî bilgiler ile basit hesap işlemlerinin öğretildiği okullardır. Genel olarak talebelerinin 5-6 yaşlarında başlayıp 13-15 yaşlarında bitirdikleri mekteplerde *mu'allim* adı verilen öğretmenler ile *câmi imamları* eğitim-öğretim görevini üstlenmişlerdir (Akbaş, 2000, s. 711-716; Gelişli, 2002, s. 35-43). Okuma-yazmanın yanında ahlâkî terbiye verilmesi de amaçlanıyordu ve çocuğu şerden sakındırmak, hayra sevk etmek, Osmanlı cemiyetinin eğitim felsefesiydi. Sıbyan mekteplerinde bugünkü gibi sınıf, ders saati ve teneffüs ayarlaması yoktu. Sabahtan ikindiye kadar ders verilirdi, yalnızca öğle paydosu verilebilmekteydi (Demirtaş, 2007, s. 174). Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitim sistemindeki yenileşme faaliyetleri çerçevesinde kurulan ve yeni usülde eğitim-öğretim yapan İbtidâi mektepler ile birlikte Sıbyan mektebleri eski usulde eğitime devam etmişlerdir.

Osmanlı eğitim sisteminde mektep bilgisinden sonra asıl konumuzu oluşturan medreseler yer almaktadır. İslam eğitim sisteminin temel kurumu olan medrese Osmanlılar döneminde fiziki şartları, mimari özellikleri, programı ve temsil ettiği zihniyetle önemli gelişmeler göstermiştir. Medrese bu dönemde sıbyan mektebinden sonra orta, lise, yüksekokul ve üniversite eğitimine denk olan ve İslami kimliği sebebi ile sadece müslümanların devam ettiği bir eğitim kurumu özelliği taşır (İprişli, 2003, s. 327).

Osmanlılar 'da yeni fethedilen yerleşim birimlerine medrese inşası da alışılagelen bir adetti. Osmanlı idaresine giren yerlerde medrese binaları sadece eğitim amacı gütmemiştir, İslam dini ve kültürünün yaygınlaşmasına, devlet, aydın ve halk uzlaşmasının teminine ve yönetimin toplumlara benimsetilmesine de yardımcı olmuştur (İprişli, 2003, s. 328).

Osmanlı Beyliği'nde ilk medrese olarak Orhan Gazi'nin 1331'de kurduğu, İznik Orhaniye'si adını da taşıyan İznik Medresesi gösterilir (Taşdemirci, 1989, s.520). Bu medreseye önce Mısır'da yetişmiş, eserleriyle tanınmış alim Davud-ı Kayserî, ardından Taceddin-i Kürdî, Alaeddin Ali Esved müderris olarak tayin edimiş; 1326'da Bursa'nın fethinden kısa bir süre sonra Orhan Gazi, manastırdan çevrildiği için Manastır Medresesi olarak da bilinen Orhan Gazi Medresesi'ni kurarak vakıflar tahsis etmiştir. I. Murad, Yıldırım Bayezid, Çelebi Mehmed, II. Murad ve bunların devlet erkanının yaptırdığı yirmi bir medrese ile Bursa cazip bir ilim merkezi oldu (İprişli, 2003, s. 327).

Bursa'daki ilim ve medrese hayatı önemini kaybetmemekle birlikte 1361'de Edirne'nin fethiyle medrese tarihinde yeni bir safha açıldı. Burada Çelebi Mehmed devrinde iki, II. Murad döneminde dokuz yeni medrese tesis edildi. Özellikle II. Murad'ın Darülhadis Medresesi, Sahn-ı Seman medreseleri yapılıncaya kadar (1463-1470) en yüksek Osmanlı medresesi kabul edilmiştir. Kuruluş yıllarından itibaren 1326-1451 devresinde seksen dört medresenin yapıldığı tespit edilmektedir. Bunlardan on biri Orhan Bey, sekizi I. Murad, yirmisi I. Bayezid, yetmiş ikisi I. Mehmed, otuz yedisi II. Murad zamanında kurulmuş, bir medrese de fetret döneminde inşa edilmiştir. Bunun elli üçü Anadolu'da, yirmi dokuzu Rumeli'de ve ikisi Kudüs'te idi (İhsanoğlu, 1999, s. 897; İprişli, 2003, s. 327-328).

XIV. yüzyıl başından Fatih Sultan Mehmed'in saltanatının başlangıcına kadar büyük şehirlerden Bursa'da yirmi beş, Edirne'de yanıson üç ve İznik'te dört olmak üzere toplam kırk iki medresenin kurulmuş olduğunu, aynı dönemde daha küçük şehirlerde ise kırk medresenin bulunduğunu görmekteyiz. Kısaca 1331-1451 yılları arasında seksen iki medresenin tesis edilmiş olması, Osmanlılarda eğitim ve bilim ortamının çok hızlı bir şekilde geliştiğini göstermektedir (İhsanoğlu, 1999, s. 236).

Fatih Sultan Mehmed'in İstanbul'u fethiyle başlayan yeni dönem, Osmanlı ilim hayatı ve medrese teşkilatı için önemli adımların atıldığı devreyi oluşturur. 1453 fetihten sonra İstanbul'da eğitim faaliyetleri Zeyrek kiliseleri ve Ayasofya'daki bazı keşiş odalarında yapılırdı. 1459 yılında Eyüp Medresesi hizmete açılırken, 1470 yılında tamamlanan Fatih Külliyesi içerisinde sekiz medreseden oluşan Sahn-ı Seman (sekiz avlu) ve bunların bir sıra gerisinde yer alan sekiz Tetimme Medresesi tesis edildi. Bu medreseler konumu, fiziki ve mimari özellikleri, sağlanan maddi imkanlar ve özellikle müfredat programı ile bir yüksek öğretim ve araştırma kurumu ayrıcalığı kazandı (İprişli, 2003, s. 328).

Özellikle Balkan şehirlerinde medreselerin kurulmasına önem verildi. Osmanlı dönemi boyunca Bulgaristan'da 142 medrese, 273 mektep, Yunanistan'da 182 medrese, 315 mektep, eski Yugoslavya'da 223 medrese, 1134 mektep ve Arnavutluk'ta yirmi sekiz medrese, 121 mektep olmak üzere toplam 575 medrese ve 1843 mektebin yapıldığı tespit edilmiştir (Ayverdi, 1982; İprişli, 2003, s. 328).

**Tablo 1. Osmanlı Dönemi Rumeli Medrese ve Mekteplerin Ülkelere Göre Dağılımı**

| Ülke | Medrese | Mektep |
|---|---|---|
| Bulgaristan | 142 | 273 |
| Yunanistan | 182 | 315 |
| Yugoslavya (Sırbistan-Bosna Hersek-Hırvatistan-Makedonya-Karadağ-Kosova) | 223 | 1134 |
| Arnavutluk | 28 | 121 |
| Toplam | 375 | 1843 |

**Kaynak:** Ayverdi, 1982

Fetihten XX. yüzyıl başlarına kadar İstanbul'da da yüzlerce medresenin kurulduğu, XVII. yüzyıl ortalarında sadece sur içi kesiminde 122 medresenin bulunduğu bilinmektedir. Hezarfen Hüseyin Çelebi 1086'da (1675) İstanbul'da 126 medresenin mevcut olduğunu belirtir. 1869'da düzenlenen bir listeye göre şehirde faal medrese sayısı 166'dır. Yine İstanbul'da XX. yüzyıl başlarında 185 medrese tespit edilmişti, bunlardan 2000 yılına ulaşmış olanların sayısı harap olanlar da dahil olmak üzere sadece 90 kadardır (Kütükoğlu, 2000). Bu rakama kazasker Ruznamçelerinde rastlanan yüzlerce dersiye[11] dahil değildir.

Müderrisler öğrencilerin derse giriş- çıkış saatlerini ve derslerin kontrolünü sağlardı. Vakıfların ve müderrislerin denetimi ise Bayezid döneminde şeyhülislamlar tarafından üstlenilmiştir. Medreseler döneminin en üst seviye eğitim kurumlarıydı (İprişli, 2003, s, 327-333). Bazı yabancı seyyahlar da Anadolu şehirlerindeki medreselerden övgüyle söz ederler. Amasya'ya gelen Perrot, 1861'de buradaki medreseleri ve eğitim hayatını gördüğünde Amasya'yı Anadolu'nun Oxford'u olarak nitelemişti (İprişli, 2003, s. 328).

Birbirlerine yakın tarihlerde inşa edilen 2. Bayezid'in Edirne ve Amasya'da bulunan medreseleri plan itibariyle de birbirlerine oldukça benzer özellikler taşımaktadır. Sonrasında İstanbul'da inşa edilen medresesi plan ve mekânsal yönden birtakım farklılıklar

[11] Bilindiği kadarıyla dersiye müstakil bir medrese olmayıp cami, medrese, dergah gibi mekanlarda belirli dersin özellikleri vakfiyede belirlenmiş bir alim tarafından verilmesiydi. Bunun için kesin olarak belirlenmiş bir gelir tahsisi gerekmekteydi (İpşirli, 2003, s. 328).

barındırmaktadır. Gönül Cantay, 2. Bayezid'in İstanbul'daki külliyesi için "bütüne katılan medresesi ile gerçek bir sultan külliyesidir" ifadelerini kullanmıştır (Cantay, 2002, s. 51).

## EDİRNE, AMASYA VE İSTANBUL'DAKİ 2. BAYEZİD MEDRESELERİ

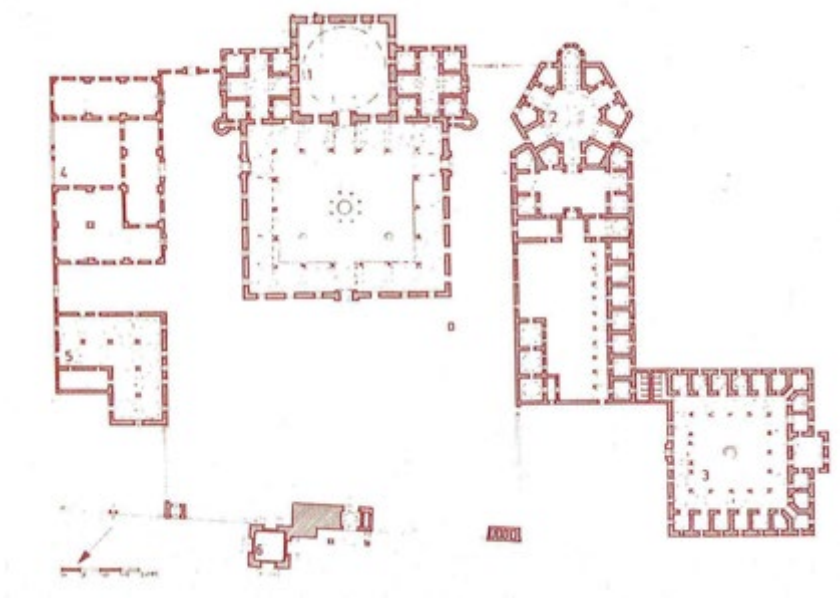
### Edirne 2. Bayezid Medresesi

Edirne 2. Bayezid Medresesi Tunca Nehrinin kuzey yönünde bulunan külliye yapısı içinde yer almaktadır. Cami merkezli bir külliye yapısı olmakla beraber; cami, darüşşifa, medrese, hamam, taphane ve imaret yapılarından meydana gelmektedir (Şekil 1). Cahit Baltacı 2. Beyazıtın Edirne'deki külliyesi için İstanbul ve Edirne'de bazı dükkanlar hamam, bahçe gibi akarların yansıra Dimetoka, Filibe, Yenicem- Karasu, Kızılağaç, Yanbolu, Yenice, Zağra, İnoz vs. yerlerde 90 civarında köy vakfettiğini belirtmiştir (Baltacı, 1976, s. 481).

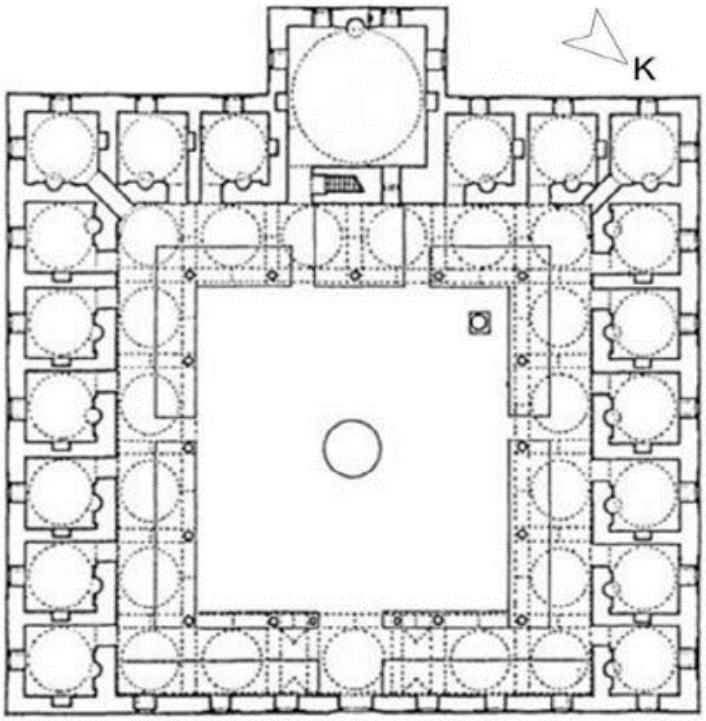
Medresenin banisi 2. Bayezid'dir (Uzunçarşılı, 1983, s. 181). İnşa kitabesi bulunmayan medresenin inşasına 1484 (H. 889) yılında başlanıldığı bilinmektedir (Aslanapa, 2004, s. 144).

Yapının inşa malzemesi cephelerde küfeki düzgün kesme taş malzeme iken sütunlarda mermer malzeme kullanılmıştır. 1992 yılında (Demiralp, 1997, s. 145). Trakya Üniversitesi'nin restorasyon bölümü tarafından kullanılmış ve onarım görmüştür.

Edirne 2. Bayezid Medresesi planı itibariyle kare planlı olarak yapılmıştır. Kare planlı avlusu 4 yandan revaklar ile çevrelenmiştir. Revak örtülerinde tonoz ve kubbe beraber kullanılmıştır. Sivri kemerleri birbirine bağlayan ayaklar yekpare sütunlardan oluşmaktadır. Sütun başlıkları kademeli mukarnas başlıklardan meydana gelmektedir. Kademelenme aşağıdan yukarıya doğru genişlemektedir. Üst seviyedeki mukarnas yuvaları daha dar tutulmuştur. Revak yüzeyleri günümüzde beyaz badana ile sıvanmıştır. Avlunun ortasında bir şadırvan bulunmaktadır. Medreseye kuzeydoğu cepheden girilmektedir ve giriş açıklığı basık kemerlidir. Dershane bölümü güneybatı cephenin orta aksına yerleştirilmiş üzeri kubbeyle örtülü ve kubbeye geçiş öğeleri pandantifler ile sağlanmıştır. Dershane birimi dışa taşkın olarak yapılmıştır. Dershane ile öğrenci odaklarının arasında kalan alana merdiven yapılmıştır. Bu ünik uygulama ile işlevsellik ön planda tutularak buradan üst kata çıkış sağlanmış, kişi ya da kişilere seyretme imkanı sunulmuştur. Müderrisoğlu'nun bu duruma yaklaşımı öğrencilerin dersi izleme imkanı sağlanmış olduğu yönündedir (Müderrisoğlu, 1991, s. 151-199). Öğrenci odaları ise kuzeybatı, güneydoğu, güneybatı yönlerde 18 odadan oluşan bir "U" planı çizmektedir (Şekil 2). Öğrenci odaları kare plana sahip ve her bir hücrenin üzeri kubbe ile örtülmüş ve kubbeye geçişler pandantifler ile sağlanmıştır. Öğrenci hücrelerine düz lentolu dikdörtgen açıklıklı kapılar ile girilmektedir.



**Şekil 1. Edirne 2. Bayezid Külliyesi vaziyet planı (Aslanapa, 2004, s. 148)**




**Şekil 2. Medrese Planı (Benian ve Mısırlı, 2022, s. 105)**

Cephe özellikleri bakımından değerlendirildiğinde kuzeydoğu, kuzeybatı, güneydoğu ve güneybatı cepheler iki seviyeden oluşan pencerelerden ibarettir. Kuzeybatı cephede alt seviyede dikdörtgen açıklıklı yedi pencere açıklığı bulunmaktadır. Üst seviyede ise alt seviyedeki pencereler ile paralel düzende yerleştirilmiş sivri kemer açıklıklı 7 pencere bulunmaktadır (Şekil 3). Kuzeybatı ve güneydoğu cepheler birbirini tekrar eder niteliktedir. Alt seviyedeki

pencereler tüm cephelerde dikdörtgen açıklıklı demir şebekelidir. Şebekelerin bağlantı noktaları pirizmatik lokmalar ile tutturulmuştur. Kuzeybatı ve güneydoğu cephelerde alt ve üst seviyede birbirine paralel yedi pencere açıklığı bulunmaktadır. Alt seviyedeki pencereler dikdörtgen açıklıklı, düz lento şeklinde alınlık kısmı sivri kemerli açıklık şeklindedir; üst seviyedekiler ise sivri kemer açıklıklı alçı şebekeli ve ajur tekniği ile yapılmışlardır. Alt seviyedeki pencerelere göre daha dar ve sivri olduğu görülmektedir. Ayrıca alt seviyede yer alan pencereleri dört yandan kuşatan kaval ve oluk silmeler kademeli bir şekilde pencereleri sınırlandırmıştır (Şekil 4). Bu uygulama sade görünümdeki cephede hareketlilik meydana getirmiştir. Dershane ve medrese odalarını örten kubbe kurşun kaplıdır. Her öğrenci odasının üzerinde ocaklardan tüten dumanın çıkışını sağlayan bacalar yer almaktadır.

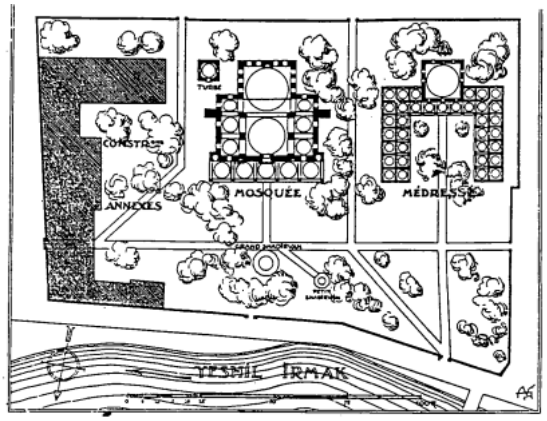
**Şekil 3. Edirne 2. Bayezid Medresesi kuzeybatı cephe (Top Arşivin'den)**

**Şekil 4. Edirne 2. Bayezid Medresenin güneydoğu cephesi**

**Amasya 2. Bayezid Medresesi**

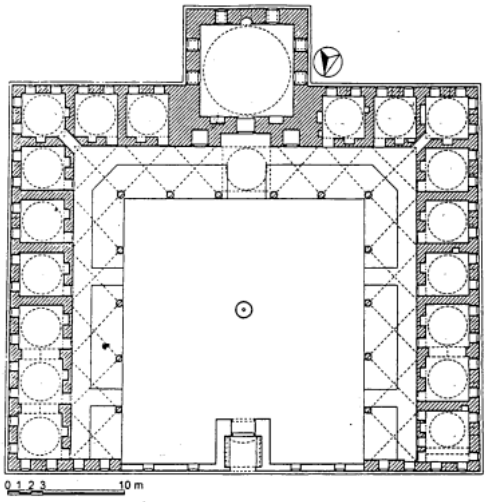
Medrese; cami, zaviye, imaret ve mektep yapılarından oluşan bir külliye içinde yer almaktadır (Şekil 5). Medrese yapısı caminin batısında bulunmaktadır (Şekil 7). Yapı Sultaniye Medresesi ve Meydan Medresesi (Baltacı, 1976, s. 488) adlarıyla anılmaktadır. Külliye yapısına sonradan muvakkithane, şadırvan, mektep eklenmiştir. Darülkurra yapısı ise günümüze ulaşamamıştır (Yüksel, 1983, s. 15). Medrese Yeşilırmak kıyısında Ziya Paşa bulvarı üzerinde yer almaktadır. İnşasına M. 1481 (H.886) yılında başlanmış M.1486 (H. 891) (Uzunçarşılı, 2005, s. 766-767) yılında tamamlanmıştır.

Külliyedeki yapılar 1591-1668 depremlerinde büyük zarar görmüştür. 1938 Erzincan depremi dolayısıyla medrese yıkılmıştır.1952-1971 yıllarında Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından tamir ettirilmiş olan yapı kütüphane olarak kullanılmıştır (Demiralp, 1999, s. 141). Ayrıca Cahit Baltacı eserinde 2. Beyazıtın Amasya'daki medresesinin müderrisliğini Bayram Efendinin yaptığını belirtmektedir (Baltacı, 1976, s. 487). Medrese 2 eyvanlı, tek katlı, revaklı avlulu medreseler grubuna girmektedir (Doğanbaş, 2016, s. 31).




**Şekil 5. Amasya 2. Bayezid Külliyesi'nin vaziyet planı (Gabriel Arşivi'nden)**

Amasya 2. Bayezid Medresesi planı itibariyle; medresenin doğu-batı kanatlarında birbirine simetrik olarak yerleştirilmiş 7'şer oda ile güney yönde dershane biriminin her iki yönüne yerleştirilmiş 2'şer öğrenci odalarıyla toplam 18 adet öğrenci odası bulunmaktadır. Giriş cephesinde öğrenci odaları bulunmamaktadır. Öğrenci odalarının üzeri kubbe ile kapatılmıştır. Güney duvarında mihrap nişi bulunmaktadır. Öğrenci odalarının giriş yönleri revak ile çevrelenmiştir. Revaklar birbirine yarım daire kemerler ile bağlanmıştır. Güney yöndeki dershane birimi kare planlı ve üzeri kubbe ile örtülüdür. Kubbeye geçişte pandantif kullanılmıştır. Pandantif öğelerinin yüzeylerinde beyaz zemin üzerine kalemişi süslemeler işlenmiştir. Dershane birimine giriş dikdörtgen açıklıklı bir kapı ile sağlanmaktadır. Doğu ve batı duvarında 4'er pencere ile güney duvarında 5 adet pencere bulunmaktadır. Alt seviyedeki pencereler dikdörtgen açıklıklı iken; üst seviyedeki pencereler sivri kemer açıklıklı ve daha dar değerlendirilmiştir. Güney duvarın orta ekseninde yedi köşeli mihrap nişi bulunmaktadır. Dershane birimine girişin önündeki revak, kemerler ile genişletilmiş böylece ferah bir mekan anlayışı sağlanmıştır. Tüm öğrenci odaları kare planlı ve üzeri kubbeyle örtülüdür. "U" plan şemasına sahip medresenin kareye yakın dikdörtgen planlı avlusuna şadırvan yerleştirilmiştir (Şekil 6)




**Şekil 6. Amasya 2. Bayezid Medresesi (Demiralp Arşivi'nden)**

Cephe özellikleri bakımından değerlendirildiğinde batı cephede alt seviyede dikdörtgen açıklıklı 14 pencere, üst seviyede ise alt seviyedeki pencerelere göre daha dar tutulmuş 7 adet sivri kemer açıklıklı pencere bulunmaktadır (Şekil 9). Doğu cephe batı cephenin tekrarı niteliğindedir. Güney cephede dershane bölümünün güney cephesi de dahil olmak üzere alt seviyelerde boyuna dikdörtgen 14 pencere açıklığı, üst seviyede ise sivri kemer açıklıklı 9 adet pencere açıklığı bulunmaktadır. Alt seviyedeki pencereler tüm cephelerde dikdörtgen açıklıklı demir şebekelidir. Üst seviyedeki pencereler alçı şebekeli ve ajur tekniğinde yapılmışlardır. Girişin sağlandığı kareye yakın dikdörtgen mekanın üzeri beşik tonozla örtülü ve giriş ise basık kemer ile sağlanmıştır.

**Şekil 7. Sultan II. Bayezid Külliyesi (Amasya İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, t.y.)**

**Şekil 8. Amasya 2. Bayezid Medresesinin kuşbakışı görünümü (Doğanbaş Arşivi'nden)**

**Şekil 9. Amasya 2. Bayezid medresesinin batı ve kuzey cepheler (Çerkez Arşivi'nden)**

## İstanbul 2. Bayezid Medresesi

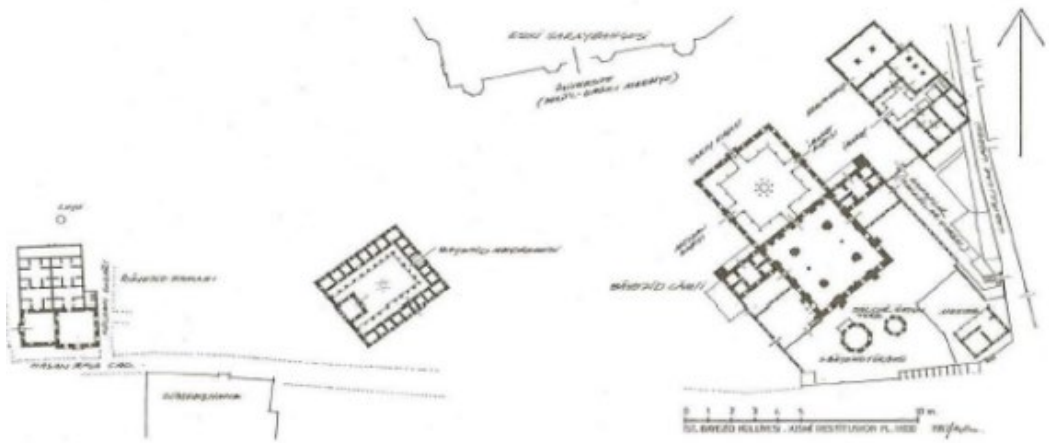
Külliye İstanbul'un 3. tepesine kurulmuş; Fatih külliyesinden sonra şehrin 2. büyük külliyesidir (Torgay, 2003, s. 9). İstanbul ili, Fatih ilçesinde merkezi bir mevkide yer almaktadır. Bayezıt

meydanında cami, medrese, türbe, sıbyan mektebi, kervansaray, hamam gibi yapı elemanlarından meydana gelmektedir (Şekil 10). Bölgeye 2. Bayezid külliye yaptırdıktan sonra Bizans şehir dokusunun etkisini hissettirmeye devam eden bu yer artık değişerek Türk şehri oluşumuna büyük katki sağlamıştır. Külliyenin semte dağınık bir şekilde yerleştirildiği görülmektedir. Cami merkezli külliyenin medresesi caminin kuzeybatı yönünde camisine uzak bir alanda yer almaktadır ve klasik medrese plan tipinde inşa edilmiştir. Medresenin doğusunda cami, sıbyan mektebi, imaret ve türbeler, batısında ise hamam yapısı yer almaktadır.

Medresenin banisi 2. Bayezid'dır. Medrese halk arasında havuzlu medrese (Yüksel, 1983, s. 204) olarak da bilinmektedir. Cami taçkapısında yer alan kitabesinde M. 1505 (911 H.) tarihi kayıtlıdır. Medresenin inşasına M. 1506 (912) yıllarında başlanmış M. 1507 (913) (Meriç, 1957) tarihinde tamamlanmıştır. Medresenin mimarı Yusuf Bin Papastır[12] ve bina eminliğini[13] ise Solakoğlu Ali ile katibi Hacı Ali (Meriç, 1957) yapmıştır.

Medrese 1509 yılı küçük kıyamet olarak adlandırılan depremde oldukça zarar görmüştür. Semavi Eyice neredeyse yapının tamamen yıkıldığını belirtilmektedir. Deprem sonrası onarımı yapılmış tekrardan eğitim ve öğretimine devam etmiştir. 1911- 1915 yıllarındaki raporlara göre metrup halde olan medrese 1940'lı yıllarda büyük çapta onarım geçirmiştir. 1943 yılında Belediye binası olarak işlev görmüştür. 1983 yılında belediye binası (Yüksel, 1992, s. 48) olarak hizmet vermeye devam etmiştir. Medrese günümüde Vakıflar Genel Miüdürlüğüne bağlı Türk Vakıf Hat Sanatları Müzesi olarak kullanılmaktadır. Medresenin cephelerinde düzgün kesme taş malzeme kullanılırken, dershane biriminde ve giriş kemer açıklığında tuğla malzemenin kullanıldığı görülmektedir.

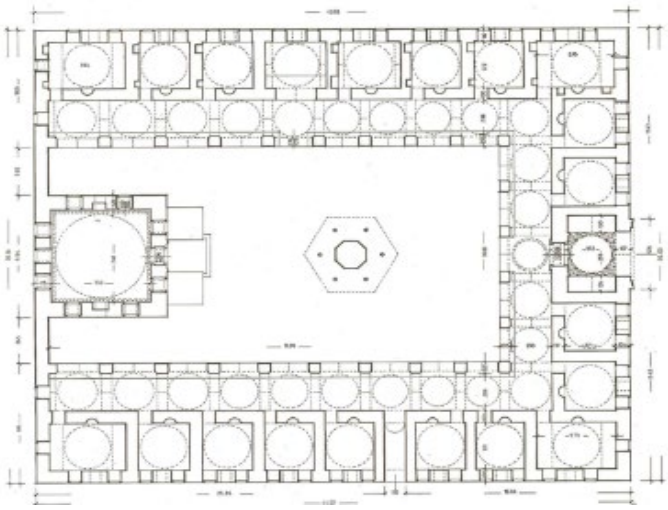
İstanbul 2. Bayezid Medresesi planı itibariyle doğu-batı doğrultulu dikdörtgen planlı olarak yapılmıştır. Dikdörtgen planlı avlusu revaklar ile çevrelenmiştir. Sivri kemerleri birbirine bağlayan ayaklar yekpare sütunlarla çevrelenmiştir. Avlu ortasında bir şadırvan bulunmaktadır. Eserde ilk bakışta bir başkent üslubu görülmektedir (Şekil 11).



**Şekil 10. İstanbul 2. Bayezid Külliyesi vaziyet planı (Yüksel Arşivi'nden)**

[12] Yusuf Bin Papas'a 2000 akçe sunulmuştur. Bkz: Meriç, 1958, s. 14-32.

[13] Bina emini; Ocağın asıl amiri olmamakla beraber, inşa olunacak ya da tamir edilecek yapıların malzemelerinin teminini sağlayan satın alma işiyle görevli kişilere verilen addır. Bkz: Küçük, 1992, s. 179.



**Şekil 11. Medrese Planı (Yüksel Arşivi'nden)**

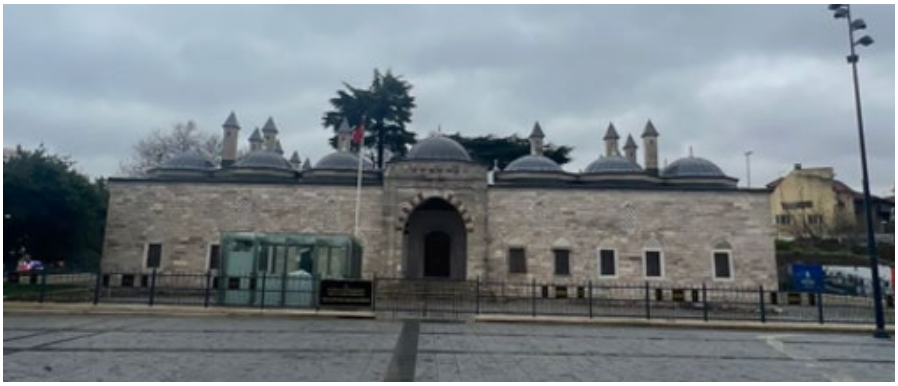
Cephe özellikleri bakımından değerlendirildiğinde batı cephede dışa taşkın olmayan kare planlı dershane birimi yer almaktadır. Öğrenci odalarından bağımsız olan dershane tamamen avlu içindedir. Öğrenci odaları kuzey, güney ve doğu yönlerdeki 20 odalardan oluşan bir U planı çizmektedir. Öğrenci odalarının üzeri kubbe ile örtülüdür. Dershanenin batı cephesinde alt seviyelerde üç adet pencere bulunmaktadır. Alt seviye pencereleri dikdörtgen açıklı, düz atkılıdır. Alınlıklar sivri kemerlidir. Sivri kemeri oluşturan tuğlalar ile pencerelerde hareketlilik sağlanmıştır. Pencere açıklıkları demir şebekeler ile kapatılmıştır. Bağlantı noktaları birbirine prizmatik lokmalar ile tutturulmuştur. Üst seviyede yer alan üç adet pencere sivri kemerli olarak yapılmış ve üstte bir dizin oluşturacak şekilde tuğla malzeme ile hareketlilik sağlanmıştır (Şekil 12).

**Şekil 12. İstanbul 2. Bayezid Medresesinin batı cephesi (Belediye Kütüphanesi Arşivi)**

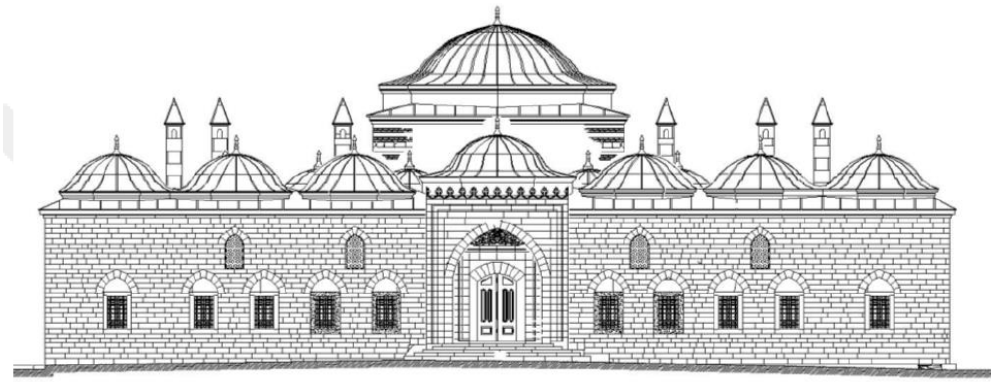
Güney ve kuzey cepheler birbirinin tekrarı niteliğindedir. Alt seviyede dikdörtgen açıklıklı düz atkılı onaltı pencere yer almaktadır. Pencerelerin alınlıkları sivri kemerli bir düzenlemeye sahiptir. Üst seviyede yer alan pencereler sekiz adettir ve sivri kemerli olarak yapılmıştır. Üst seviye pencereleri alt seviye pencerelerine göre daha dar tutulmuştur (Şekil 13).

**Şekil 13. İstanbul 2. Bayezid Medresesi kuzey ve doğu cepheler**

Doğu cephenin orta ekseninde cepheden taşıntı yapan giriş eyvanı bulunmaktadır. Kapısı eyvan içine yerleştirilmiştir. Eyvan birimi dikdörtgen bir kütle halindedir ve her iki yanında üç'er öğrenci odası bulunmaktadır. Alt seviyede beş adet pencere bulunmaktadır. Alt seviye pencereleri dikdörtgen açıklıklı ve düz atkılıdır. Diğer cephelerde yer alan pencere düzenlemelerinin tekrarı niteliğindedir (Şekil 14-15).



**Şekil 14. İstanbul 2. Bayezid Medresesi'nin doğu cephesi**



**Şekil 15. İstanbul 2. Bayezid Medresesi'nin doğu cephe çizimi (H. Onur Mimarlık)**

## KARŞILAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME

2. Bayezıd döneminde baniliği Sultan'a ait olan 4 külliye yapısı mevcuttur (Cantay, 2002, s. 47). Araştırmaya tabi tutulan Edirne, Amasya ve İstanbul'daki üç medresesinin banisi 2. Bayezid'dir. Yapıların mimarlarına değinilecek olursa Edirne ve Amasya'da yer alan medreselerin mimarı Mimar Hayreddin'dir. İstanbul'da yer alan 2. Bayezıd medresesinin mimarı ise Yusuf Bin Papastır (Meriç, 1958). 2. Bayezid'in Edirne ve Amasya'daki külliye yapıları vadi üzerine inşa edilmiş nehir kenarında bulunmaktadırlar. Külliyeler bu bağlamda inşa edilirken topoğrafik durumun gerektirdiği şartlara paralel olarak düzenlenmiş olmakla beraber Edirne şehrinin Balkanlardan Anadolu'ya geçiş yolunda bulunması sebebiyle de ayrıca buradaki külliye yapısı jeopolitik konumu ile ön plana çıkmaktadır. Edirne ve Amasya medreseleri birbirlerine yakın tarihlerde yapılmış olmalarından ve eserlerin Mimar Hayreddin'e ait olmaları sebebiyle medreseler birbiri ile benzer özellikler göstermektedir. Bu iki medrese erken dönem Osmanlı medreseleridir. Osmanlı medreseleri konumlarına göre ikiye ayrılır; külliye içerisinde yer alan medreseler ile bağımsız olarak yapılan medreseler olmak üzere. Araştırılan 2. Bayezid medreselerinin tümü külliye medreseleri olmakla beraber cami merkezli külliyeler içerisinde bulunmaktadırlar. Erken dönemlerde görülen cami ve medreselerin ortak avlu etrafında konumlanışı klasik döneme geçiş süreciyle terk edilmiştir. Camiler ve medreseler genel olarak farklı avlular etrafında inşa edilmişlerdir. Söz konusu medreseler Anadolu ve Trakya bölgesinde Türk mimarisinde önemli bir yer edinmiş Türk mimari yapılarıdır. Medreselerin erken dönemden geç dönemlere değin plan, mimari, malzeme ve süsleme özelliklerinde zamanla birtakım değişikler gözlenmiştir. Özellikle 2. Bayezid Medreseleri erken dönemden klasik döneme geçiş medreseleri olarak değerlendirilebilir.

Erken örneklerden olan Bursa'daki Murat Hüdavendiğar Medresesi iki katlı olarak düzenlenmiştir. Alt katında cami, üst katında medrese hizmeti vermiş olması ile ünik bir özellik taşır. Cami ile medresenin ortak avlu sınırları içerisinde bulunan külliyelerine Eyüp Sultan Külliyesi (1459), 2. Murat dönemi Zal Mahmet Paşa Külliyesi (1472-1473) (Cantay, 2002, s. 41-44) örnek olarak gösterilebilir. Klasik dönemde cami ile aynı avluyu paylaşan medrese örneklerine ise Manisa Hafsa Sultan Külliyesi, Lüleburgaz Sokululu Mehmet Paşa Külliyesi, Van Hüsrev Paşa Külliyesi (1567-1568) (Eyice, 1999, s. 49-51) medrese örnekleri gösterilebilir. Klasik döneme geçiş süreciyle birlikte genel olarak medreseler camiden bağımsız bir şekilde inşa edilmiştir. Bu tip medreseler külliye yapılarının bir elemanı olarak kalmakla beraber kendi iç avlusu etrafında gelişen düzenlemeye sahiptirler. 2. Bayezid 'in Edirne, İstanbul, Amasya medreseleri bu gruba dahil olan medreselerdendir. İstanbul Davutpaşa (1485), İstanbul Koca Mustafa Paşa (1486-1490) (Cantay, 2002, s. 46-47), İstanbul Mahmut Paşa medreseleri cami ile ortak avluyu paylaşmayan medreselere örnek olarak gösterilebilir. Erken örneklerden cami ile ortak avluyu paylaşmayan medreselere örnek olarak Bursa Yeşil Külliyesi ve Bursa Yıldırım Külliyesi gösterilebilir. Özellikle İstanbul 2. Bayezid Medresesinde başkent üslubu görülmektedir. Bu medreseyi diğer iki medreseden ayıran bir özellik ise dershane biriminin öğrenci odalarından soyutlanmış olmasıdır. Plan itibariyle de enine dikdörtgen plan gösterirken Sultan'ın Edirne ve Amasya'da yer alan medreseleri kare planlıdır. 2.Bayezid'ın medreselerinin öğrenci odaları dizilişlerine göre "U" plan şemasındadır. Diğer medrese odalarının diziliş planına göre en yaygın olan bu plan tipi Şehzade Mehmed Medresesi'nde (1520-66) İstanbul Haseki Külliyesi Medresesi'nde (16. yy), Tophanedeki Kılıç Ali Paşa Medresesi'nde (1580) görülen örneklerden sadece birkaçıdır. Amasya 2. Bayezid ve Edirne 2. Bayezid medreseleri 18 odalı olarak yapılmışlardır. Her iki şehirde yer alan medreselerin Mimar Hayreddin tarafından yapılmış olmaları, dönemlerinin yakın olması sebebiyle benzer özellikler göstermekle beraber, plan ve cephe düzenlenişi bakımından yine benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. İstanbulda yer alan medresesinin 20 öğrenci odası bulunmaktadır. Edirne, Amasya ve İstanbul

medreselerinin avlusu revaklarla çevrelenmiştir. Erken dönem medreselerinden Manisa Sinan Bey, Merzifon Çelebi Sultan Mehmet medreselerinin avlusunun da revaklar ile kuşatıldığı görülmektedir. Bunlar Erken döneme ait gösterilecek bazı örneklerdir.

Erken Türk dönemi medreselerinin dershane birimleri medrese avlusu içinde yer alırken; 2. Bayezid dönemi medreselerinde, İstanbul'daki medresesi hariç, dershane birimleri hafif dışa taşıntılı olarak yapılmışlardır. Araştırılan medreselerin örtü sisteminde genel olarak kubbe görülse de revak örtülerinde yer yer tonoz çeşitleriyle karşılaşılmaktadır. Edirne'de bulunan medrese girişinin her iki yanındaki birimler tekne tonoz ile örtülmüştür. Amasya'daki medrese avlusunun doğu, batı ve güney kanatlarındaki revakların üst örtüsü, dershane girişi hariç, çarpraz tonozludur. 2. Bayezid'in medreselerinin dershane birimleri ve öğrenci odalarının her üç örnekte de üzerinin kubbe ile örtülü olduğu görülmektedir. Sultanın medreselerinin dershane ve öğrenci odalarının tamamının üst örtülerinin kubbe ile kapatıldığı görülmektedir. Anadolu Selçuklu dönemi ve Beylikler dönemi medreslerinin ise üst örtüsünün zaman zaman tonozla ya da düz dam ile örtülü olduğu bilinmektedir. Klasik döneme geçişte üst örtüde ağırlıklı olarak kubbe görülür. Anadolu Selçuklu ve Beylikler döneminde görülen ana eyvan ve yanında yer alan birer mekandan oluşan birimler erken ve klasik dönemde görülmezler.

Medreselerin mimari bir öğesi olan taçkapılar Anadolu Selçukluları ve Beylikler dönemi medreslerinde dışa ve yukarı taşkın olarak yapılmalarının yanısıra plastik süsleme açısından oldukça dikkat çekicidir. Osmanlı dönemiyle beraber taçkapıların anıtsallıkları yerini daha mütevazi taçkapılara bırakmıştır. 2. Bayezid medreslerinin girişleri sade görünümlü olarak düzenlenmiştir. Giriş kapılarının eyvan içine yerleştirilildiği örnekler görülmektedir. Erken dönem medreselerinin bir kısmında tuvaletler medrese odalarıyla bağlantılı olarak yapılmıştır. Klasik döneme geçişle beraber tuvaletler odalardan bağımsız hale getirilmiştir. Anadolu Selçuklu dönemi medreselerinde görülen mimari süsleme öğeleri farkedilir bir şekilde yerini sadeliğe bırakarak değişikliğe uğramıştır. Medreselerde süslemeden ziyade işlevsellik ön planda tutulmuştur. Erken dönemlerde görülen mimari süsleme öğeleri Beylikler döneminde kısmen devam ederken klasik dönemlerinde farkedilir şekilde azalmaya başlamıştır. Taş süslemeler genelde taçkapı, dershane birimleri, revaklar, kapı ve pencere alınlıklarında yoğun olarak görülmektedir. Erken dönem süslemelerinde görülen çini süslemeler ve sırlı tuğlalı işçilik klasik döneme geçiş ile beraber görülme sıklığı azalmış bunun yerine taş süslemeler ağırlık kazanmıştır. Araştırmaya tabi tutulan medreselerde kufeki düzgün kesme taş kullanılmıştır. Tuğla malzeme 2. Bayazid dönemi medreselerinde kapı ve pencere sövelerinde dershane birimlerinde kullanılıldığı görülmektedir.

## SONUÇ

Osmanlı döneminde Erken dönemden Klasik döneme geçiş sürecinin 2. Bayezid dönemiyle başlamış olduğu söylenilebilir. Bu dönemde sultanın etkisi, dönem koşulları, Türk nüfusunun şehirlerde artması bir takım farklılıkları beraberinde getirmiştir. Bununla beraber mimari sanat eserlerinde bir takım farklılıklar olduğu gözlenmiştir. ilk dönemden itibaren süregelen plan şeması farklılıklar göstermiş bu durum mimari ve süsleme özelliklerinde sadeliği tercih etme çerçevesinde hayat bulmuştur. Bayezid döneminde Amasya, İstanbul, Edirne şehirlerinde kurulan medreseler Türk toplumuda önemli bir yere sahip olmuştur. Siyasi şehirler olmaları külliye elemanlarının sayılarının artmasını ve vasıflarının yükselmesini sağlamıştır. Külliyelerin bir parçası konumunda olan 3 şehirde yer alan medreseler farklı bilim dallarında eğitim-öğretim vermeleri bakımından ayrıca önem arzeder. Bu medreseler diğer şehirlerdeki medreseleri eğitim ve öğretim prensibinde etkilemiştir.

Osmanlı üslubu kendine özgü üslup bulma doğrultusunda ilerlemiş bu sebeple mimari sanat eserleri ortaya çıkmıştır. Her yeni gelişme beraberinde daha işlevsel kullanım sağlarken, üslupsal ve tipolojik değişikliliğini beraberinde getirmiştir. Medreseler şehirlerin jeopolitik öneme sahip yerlerinde külliye içerisinde yerini almıştır. Bu yapılar 3 şehirde gözlemlendiğinde. 2. Bayezid tarafından yaptırılmış olan mimari eserler ile şehirlerin Türk dokusunun gelişimi sağlamış, klasik dönem yapılarının inşa faaliyetlerinin önü açılmıştır.

## KAYNAKLAR

Arıbaş, S. (2000). Başlangıçtan II. Meşrutiyet'e kadar Osmanlılarda sıbyan mektebleri (ilköğretim okulları). *Yeni Türkiye*, *32*, 711-716.

Aslanapa, O. (2004). *Osmanlı Devri mimarisi*. İnkılap Kitapevi.

Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. asırlarda Osmanlı medreseleri*. İrfan Matbaası.

Cantay, G. (2002). *Osmanlı külliyelerinin kuruluşu.* Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.

Demiralp, Y. (1997). *Erken dönem Osmanlı medreseleri (1300-1500)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eğe Üniversitesi.

Demiralp, Y. (1999). *Erken dönem Osmanlı medreseleri, 1300-1500* (4. Cilt). TC Kültür Bakanlığı.

Demirtaş, Z. (2007). Osmanli'da sibyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat University Journal of Social Science*, *17*(1), 173-183.

Eyice, S. (1992). Beyazit II. Camii ve Külliyesi. *TDVİA* (6. Cilt, s. 48). TDV Yayınları.

Eyice, S. (1999). Van Hüsrev Paşa Külliyesi. *TDVİA* (19. Cilt, s. 49-51). TDV Yayınları.

Gelişli, Y. (2002). Osmanlı ilköğretim kurumlarından sıbyan mektepleri (kuruluşu, gelişimi ve dönüşümü. *Türkler*, *15*, 35-44.

Gelişli, Y. (2002). *Osmanlı ilköğretim kurumlarından sıbyan mektepleri (kuruluşu, gelişimi ve dönüşümü)* (15. Cilt). Yeni Türkiye Yayınları.

Hızlı, M. (2008). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 25-46.

İhsanoglu, E. (1994). Osmanlı eğitim ve bilim müesseseleri. E. İhsanoğlu (Ed.), *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti tarihi* (2. Cilt, s. 236-237). IRCICA.

İpşirli, M. (2003). Medrese/Osmanlı Dönemi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (TDVİA)* (28. Cilt, s. 327-333). TDV Yayınları.

Kayıcı, H. (2013). *Sâlnâmelere göre idârî, sosyal ve ekonomik yapısıyla Edirne Sancağı.* Edirne Valiliği Kültür Yayınları.

Kuran, A. (19649. *İlk devir Osmanlı mimarisinde cami*. ODTÜ Mimarlık Fakültesi.

Küçük, C. (1992). Bina Emini. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (TDVİA)* (6. Cilt, s. 179). TDV Yayınları.

Kütükoğlu, M. S. (2000). *XX. asra erişen İstanbul Medreseleri*. TTK Yayınları.

Meriç, R. M. (1957). Beyazıd Camii Mimarı: II. Sultan Bayezid Devri mimarları ile bazı binaları Beyazıd camii ile alakalı hususlar, sanatkarlar ve eserleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yıllık Araştırmaları Dergisi*, 5-76.

Müderrisoğlu, F. (1991). Edirne II. Bayezid Külliyesi. *Vakıflar Dergisi,* (22), 151-199.

Şakir-Taş, A. N. (2009). *Adrianopol'den Edirne'ye. Edirne ve civarında Osmanlı kültür ve bilim muhitinin oluşumu XIV-XVI yüzyıl*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Taşdemirci, E. (1989). Osmanlı İmparatorluğunda Medreseler, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 519-532.

Unan, F. (1999). Osmanlılarda medrese eğitimi. *Yeni Türkiye* içinde (5. Cilt, s. 150-151). Yeni Türkiye Yayınları.

Uzunçarşılı İ. H. (1983). *Osmanlı tarihi* (2. Cilt). TTK.

Uzunçarşılı, İ. Hakkı (2005). *Anadolu Türk tarihi vesikalarından kitabeler* (1. Cilt). Milli Matbaa

Yüksel İ. A. (1983). *Osmanlı mimarisinde II. Bayezid Yavuz Selim devri V.* İstanbul Fetih Cemiyeti.

# PARTNER ŞİDDETİNE YÖNELİK TUTUM VE İLİŞKİ DOYUMU: ARACI OLARAK ROMANTİK İLİŞKİ ODAKLI OBSESİF KOMPULSİF BELİRTİLER

**Özlem YILMAZ**

Psikolojik Danışman, Yıldız Teknik Üniversitesi

pskdanozlemyilmaz@gmail.com

**Buse ARI**

Psikolojik Danışman, Yıldız Teknik Üniversitesi

pskdanbuseari@gmail.com

**Özge ALKAN**

Psikolojik Danışman, Yıldız Teknik Üniversitesi

pskdanozgealkan@gmail.com

**Seydi Ahmet SATICI**

Doçent Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi

ahmet.satici@yildiz.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-2871-8589

**Gaye BIRNİ**

Araştırma Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi

gbirni@yildiz.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-8355-2908

**Mehmet Engin DENİZ**

Profesör Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi

edeniz@yildiz.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-7930-3121

## Özet

Bu araştırmada partner şiddetine yönelik tutum ile ilişki doyumu arasındaki ilişkide romantik ilişki odaklı ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin çoklu aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmada Yakın İlişkilerde Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği, İlişki Doyumu Ölçeği, Partnere İlişkin Obsesif-Kompulsif Belirti Ölçeği ve Romantik İlişki Obsesyon ve Kompulsiyonları Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin 48 farklı ilinde yaşayan, romantik ilişkisi (sevgililik, sözlülük/nişanlılık, evlilik) olan 303 kişi (227 kadın, 74 erkek ve 2 diğer) katılım sağlamıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 57 arasında (ort. = 26.81, ss. = 7.43) değişmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 analiz programı kullanılmış, Pearson korelasyon testi ve process macro eklentisi ile aracılık analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre partner şiddetine yönelik tutumlar ve ilişki doyumu arasındaki ilişkide, romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin tam aracılık rolü olduğu saptanmıştır. Bulunan bu ilişki literatür ışığında tartışılmış, öneri ve sınırlıklar sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** İlişki doyumu, partner şiddeti, obsesif kompulsif belirtiler, romantik ilişki

# ATTITUDES TOWARD PARTNER VIOLENCE AND RELATIONSHIP SATISFACTION: ROMANTIC RELATIONSHIP AND PARTNER-ORIENTED OBSESSIVE-COMPULSIVE SYMPTOMS AS MULTIPLE MEDIATORS

## Abstract

In this study, the multiple mediating roles of romantic relationship-oriented and partner-oriented obsessive-compulsive symptoms in the relationship between attitudes towards partner violence and relationship satisfaction were examined. The Attitudes Toward Violence in Intimate Relationships Scale, Relationship Satisfaction Scale, Partner-Obsessive-Compulsive Symptom Scale, and Romantic Relationship Obsessions and Compulsions Scale were used in the study. A total of 303 people (227 women, 74 men, and 2 others) living in 48 different cities of Turkey and in romantic relationships (dating, engagement, marriage) participated in the study. The ages of the participants ranged between 18 and 57 (mean = 26.81, SD = 7.43). The SPSS 22 analysis program was used to analyze the data obtained as a result of the research, and pearson correlation test and mediation analysis were performed with process macro plug-in. According to the findings, the relationship between attitudes towards partner violence and relationship satisfaction was found to be fully mediated by romantic relationship and partner-oriented obsessive-compulsive symptoms. This relationship was discussed in light of the literature, and suggestions and limitations were presented.

**Keywords:** Relationship satisfaction, partner violence, obsessive-compulsive symptoms, romantic relationship

## GİRİŞ

İnsan, doğası gereği diğerleri ile ilişkiler kurma ihtiyacı duyan bir canlıdır. Bireyler başkalarına karşı sahip oldukları duygu, düşünce ve davranışları etkileşim yolu ile çevresindeki insanlara yansıtarak kişilerarası ilişkiler kurmaktadırlar (Horowitz, 2004; Leary, 1957; Plutchik ve Conte, 1997). Bireylerin sağlıklı bir şekilde gelişim göstermeleri için kişilerarası ilişkiler kurmalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Maslow, 1943; Erikson, 1982). Bireyler yaşamları boyunca aile, arkadaşlık gibi birçok ilişki içerisinde yer almaktadır. Bu ilişkilerden biri olan romantik ilişki, iki kişi arasında oluşan tutku, bağlılık ve yakınlığı içermektedir (Sternberg, 1986). Alanyazına göre bireylerin içinde bulundukları romantik ilişkilerin niteliği ve ilişkiden hissettikleri doyum iyi oluşları ve mutlulukları için oldukça önemlidir (Hendrick, 1989; Bırni ve Eryılmaz, 2022).

İlişki doyumu, romantik ilişki süresince kişi tarafından algılanan duygu, düşünce ve davranışların değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bireylerin kendi bilişsel süreçlerine göre yaptıkları bu değerlendirmelerin sonucunun olumlu olması, ilişkiden alınan doyumun yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Hendrick, 1989). Ayrıca ilişki doyumu kişinin partnerine karşı olan beklentileri ve bu beklentilerin ne düzeyde gerçekleştiğiyle de ilişkilidir (Sabatelli, 1988). Bireylerin ilişki doyumuna etki eden faktörler arasında mükemmeliyetçi tutumlar (Stoeber, 2012), kendini ifade edebilme (MacNeil ve Byers, 2005), partnerlerin birbirlerine karşı sağladıkları destek (Cramer, 2004), ilişkiye yönelik olan inançlar ve yaklaşımlar (Bradbury ve Fincham, 1988; Christian ve ark., 1994; Stackert ve Bursik, 2003), çatışma karşısındaki tutum ve yaklaşımlar (Cramer, 2000) gibi çeşitli psikolojik yapılar bulunmaktadır. Bununla beraber, ilişki doyumunu etkileyen faktörlerden biri de partner şiddetine yönelik tutumlardır (Kaura ve Lohman, 2007).

Partner şiddeti, romantik bir ilişki içerisindeki kişinin karşısındakine fiziksel, psikolojik veya cinsel zarar veren herhangi bir davranışı sergilemesidir. Tokat atma, vurma, tekme atma ve dövme, yıldırma, sürekli küçümseme, aşağılama, zorla cinsel ilişki, diğer cinsel zorlama biçimleri, bir kişiyi ailesinden ve arkadaşlarından izole etme, hareketlerini izleme ve bilgi veya yardıma erişimini kısıtlama gibi çeşitli kontrol edici davranışlar partner şiddeti olarak değerlendirilmektedir (DSÖ, 2002). Gökkaya ve Öztürk (2021) tarafından yapılan bir

çalışmada, katılımcıların en çok maruz kaldığı şiddet çeşitleri arasında sosyal medya hesaplarının kontrol edilmesi, sürekli nerede olduklarının sorulması ve aşırı derecede kıskanılmak yer almaktadır. Partner şiddetinin ortaya çıkmasında failin alkol kullanması (Dönmez vd., 2012), ilişkide çatışma ve memnuniyetsizliğin olması (Bulut vd., 2020), failin partnerine sahiplenme ve kontrol etme davranışları göstermesi (DSÖ, 2002) gibi faktörler rol oynamaktadır. Partner şiddetine yönelik tutum, şiddete yönelik düşünce ve kabul edilebilirliği ifade etmektedir. Partner şiddetine yönelik tutumun olumlu olması, bireyin şiddet kabul edilebilirliğine yönelik olumlu bir tutum sergilemesi anlamına gelmektedir. Kişinin partner şiddetine yönelik olumlu tutumu, partner şiddetinin kabul edilebilirliği ile ilişkilidir (Kaura ve Lohman, 2009). Yapılan çalışmalarda, kişilerin partner şiddetine yönelik tutumları ile partner şiddeti uygulamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Cinal, 2018; Flood ve Pease, 2009). Doron ve diğerleri (2014)'nin yapmış olduğu araştırmada ise, ilişkide yaşanılan çatışmaların romantik ilişki obsesif kompulsif belirtilerinin hem tetikleyicisi hem de sonucu olduğu belirtilmiştir.

Obsesyonlar (takıntı), istenmeden akla gelen, kaygı ve sıkıntı yaratan, tekrarlayıcı ve sürekli düşünceler, dürtüler ya da görüntülerdir (Köroğlu, 2013). Kompulsiyonlar (zorlantı) ise, obsesyonlarla ilişkili olarak ortaya çıkan ya da katı kurallara uymaya zorlanmış gibi hissedilen tekrarlayıcı davranışlar (örn. el yıkama, kapı kilitleme, düzenleme) ya da zihinsel eylemler (örn. sayı sayma, sözcükleri sessiz şekilde yineleme) olarak ele alınmaktadır (Köroğlu, 2013). Doron ve diğerleri (2012a; 2012b)'nin yaptığı araştırmalar sonucunda obsesyon ve kompulsiyonların romantik ilişki ve partnere yönelik olarak ortaya çıkabildiği gözlemlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, "Romantik İlişki İçerikli Obsesif Kompulsif Semptomlar" olarak yeni bir semptom ileri sürülmüştür (Doron vd., 2012a).

Romantik ilişki içerikli obsesif kompulsif belirtiler, "romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler" ve "partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler" olmak üzere iki farklı temada ele alınmaktadır (Doron vd., 2012a; 2012b). Romantik ilişki odaklı obsesif düşünceler, ilişkinin doğruluğu (örn. "Bu ilişki benim için doğru bir ilişki mi?"), kişinin partnerine yönelik duyguları (örn. "Onu gerçekten seviyor muyum?") ve partnerinin kendisine yönelik duyguları (örn. "Eşim beni gerçekten seviyor mu?") gibi boyutlarda ortaya çıkabilmektedir (Doron vd., 2012a). Partner odaklı obsesif düşüncelerin ise, fiziksel özellikler (örn. "Çarpık bir burnu var."), sosyal nitelikler (örn. "Yeterince sosyal değil."), ahlak, yeterlilik, zeka (örn. "Yeterince zeki değil.") ve duygu düzenleme (örn. "Duygusal olarak dengeli değil.") gibi alanlara odaklandığı görülmüştür (Doron vd., 2012a; 2012b). Bu düşüncelere sahip olan kişi, tekrarlayıcı kontrol (örn. partnerine karşı olan duygularını gözden geçirmek), karşılaştırma (örn. partnerinin özellikleri ile potansiyel partner adayları ile karşılaştırma), nötralleştirme (örn. birlikte mutlu olunan zamanları düşünme) ve partnerinden veya çevresinden güvence arama (örn. "Beni gerçekten seviyor musun?") gibi kompulsif davranışlarda bulunmaktadır (Doron vd., 2014). Romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif davranışlar, kişide utanç ve doyumunu olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Brandes ve ark., 2020; Çaykuş, 2020; Doron ve ark., 2012a; 2012b; 2014; Trak ve İnözü, 2017). suçluluk duygularının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır ve ilişki kalitesini ve ilişki

Alanyazında ilişki doyumu ve partner şiddetine yönelik tutumlar (Kaura ve Lohman, 2007), ilişki doyumu ve romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler (Brandes vd., 2020; Doron vd., 2012a; 2012b; 2014; Trak ve İnözü, 2017) ve ilişkide yaşanılan çatışmalar ve romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler (Doron vd., 2014) çalışmalar olmakla birlikte alanyazında üç değişkenin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmanın, ilişki doyumu ve partner şiddetine yönelik tutum arasındaki ilişkide romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolünün incelendiği ilk çalışma olması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, partner şiddetine yönelik tutum ve ilişki doyumu arasındaki ilişkide romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolünün incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Partner şiddetine yönelik tutum ve ilişki doyumu arasındaki ilişkide romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolü var mıdır?

## YÖNTEM

İlişki doyumu ile partner şiddetine yönelik tutum arasında romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin aracılık rolünün olup olmadığını inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile desenlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma helsinki deklorasyonu bağlamında yapılmış olup Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulu tarafından (20221201837) onaylanmıştır. Veriler kartopu örnekleme yöntemi ile online olarak Google Formlar üzerinden 48 ilden mevcut bir romantik ilişkisi olan 303 kişiden toplanmıştır. Katılımcılar cinsiyetlerine göre kadın (227), erkek (74) ve diğer (2) olarak ayrılmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 57 arasında (Ort = 26.81, Ss = 7.43) değişmekte iken partnerlerinin yaşı ise 17 ile 67 arasında değişmektedir. İlişki süreleri ise 1 yıl ile 28 yıl arasında (Ort = 4.76, Ss = 5.84) değişmektedir. Katılımcılara ait bilgilerin detaylarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler**

| Değişken | Frekans | Yüzdelik(%) |
|---|---|---|
| *Cinsiyet* | | |
| Kadın | 227 | 74.9 |
| Erkek | 74 | 24.4 |
| Diğer | 2 | 0.7 |
| *Eğitim Düzeyi* | | |
| İlkokul | 3 | 1.0 |
| Ortaokul-İlkokul | 6 | 2.0 |
| Lise | 18 | 5.9 |
| Önlisans | 25 | 8.3 |
| Lisans | 192 | 63.4 |
| Yüksek Lisans | 53 | 17.5 |
| Doktora | 6 | 2.0 |
| *İlişki Türü* | | |
| Sevgililik | 202 | 66.7 |
| Sözlülük | 32 | 10.6 |
| Evlilik | 69 | 22.8 |

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri İlişki Doyumu Ölçeği, Romantik İlişki Obsesyon ve Kompulsiyonları Ölçeği, Partnere İlişkin Obsesif-Kompulsif Belirti Ölçeği, Yakın İlişkilerde Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**Kişisel Bilgi Formu** katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, yaşadıkları şehirlere, eğitim düzeylerine, içinde bulundukları romantik ilişki türlerine (sevgililik, sözlülük/nişanlılık, evlilik), içinde bulundukları romantik ilişki sürelerine, partnerlerinin yaşlarına ve partnerleri ile aynı evi paylaşıp paylaşmadıklarına ilişkin sorular içermektedir.

**İlişki Doyumu Ölçeği (İDÖ)** Hendrick (1988) tarafından katılımcıların romantik ilişkideki ilişki doyumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 7 maddeden (örn. "Genel olarak ilişkiniz sizin için ne kadar doyurucu?") oluşan bu ölçek 7'li Likert tipi olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ise Curun (2001) tarafından yapılmıştır. Türkçe formun da orijinaline uygun olarak tek faktörlü bir yapısı bulunmaktadır. İç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 49'dur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, kişinin yüksek ilişki doyumuna sahip olduğu anlamına gelmektedir.

**Romantik İlişki Obsesyon ve Kompulsiyonları Ölçeği (RİOKÖ)** Romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirti düzeyini ölçmek amacıyla Doron ve diğerleri (2012a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Trak ve İnözü (2017) tarafından yapılmıştır. RİOKÖ toplam 14 maddeden (örn. "İlişkimin doğru olup olmadığını tekrar tekrar kontrol ederim.") oluşmaktadır. Ancak ölçekte bulunan 2 ve 8 numaralı maddeler verilen cevapların güvenirliğini ölçmek için kullanıldığı için toplam puana dahil edilmemektedir. RİOKÖ 5'li Likert tipine sahiptir. Ölçek üç alt boyuttan (partnere duyulan sevgi, ilişkinin doğruluğu ve partner tarafından sevilme) oluşmaktadır ve alınabilecek puanlar 0 ve 48 arasında değişmektedir. Artan puanlar bireylerin romantik ilişkilerine yönelik obsesif kompulsif belirti düzeylerinin de arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır (Trak ve İnözü, 2017).

**Partnere İlişkin Obsesif-Kompulsif Belirti Ölçeği (PİOKBÖ)** Doron ve diğerleri (2012b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Trak ve İnözü (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 28 maddeden (örn. "Partnerimin yeterince akıllı ve derinlik sahibi biri olup olmadığını sürekli sorgularım.") oluşmaktadır. Ancak ölçekte bulunan 1, 4, 13 ve 23 numaralı maddeler verilen cevapların güvenirliğini ölçmek için kullanıldığı için toplam puana dahil edilmemektedir. 5'li Likert tipindeki ölçekten alınabilecek puanlar 0 ve 96 arasında değişmektedir. Artan puanlar bireylerin partnerlerine yönelik obsesif kompulsif belirti düzeylerinin de arttığına işaret etmektedir. PİOKBÖ altı alt boyuttan (sosyallik, yeterlilik, ahlaklılık, dış görünüş, duygusal istikrar ve zeka) oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır (Trak ve İnözü, 2017).

**Yakın İlişkilerde Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (YİŞTÖ-GG)** Fincham ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlaması ise Toplu-Demirtaş ve arkadaşları (2017) tarafından yapılmıştır. 5'li Likert yapıdaki ölçek toplam 17 madde (örn. "Partnerimin bana karşı cinsten biri ile konuşmamamı söylemesi gururumu okşar.") ve istismar, kontrol ve şiddet olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Şiddet alt boyutu fiziksel şiddete yönelik tutumları ölçerken, istismar ve kontrol boyutu psikolojik şiddete dair tutumları ölçmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir.

Ölçekten alınan yüksek puanlar, kişideki psikolojik ve fiziksel saldırganlığa yönelik tutumların arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında iç tutarlık katsayıları şiddet, kontrol ve istismar boyutları için sırasıyla 0.72, 0.62, ve 0.65 olarak hesaplanmıştır.

**Analiz**

Çalışmada toplanan verilerin analizi için SPSS 22 istatistik uygulaması kullanılmıştır. Öncelikli olarak veriler, parametrik testlerin ön koşulu olan homojenlik ve normallik açısından kontrol edilmiştir. Sonrasında Pearson korelasyon testi ve Hayes'in geliştirdiği PROCESS Macro analiz yöntemi ile aracılık testi yapılmıştır.

## BULGULAR

Tablo 2'de değişkenler arası ilişkiler ve değişkenlere ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Çarpıklık katsayıları incelendiğinde ilişki doyumu, romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler, partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler ve partner şiddetine yönelik tutum ölçeklerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları minimum -1.48 ile maksimum 2.44 değerlerini almıştır.

**Tablo 2. Korelasyon ve Betimsel İstatistikler**

| | Betimsel İstatistikler | | | | Korelasyon | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Değişkenler | X̄. | SS | Çarpıklık | Basıklık | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. İlişki Doyumu | 40.83 | 7.41 | -1.48 | 2.44 | 1 | | | |
| 2. Romantik İlişki Odaklı Obsesif Kompulsif Belirtiler | 10.13 | 9.74 | 1.29 | 1.21 | -0.62** | 1 | | |
| 3. Partner Odaklı Obsesif Kompulsif Belirtiler | 17.47 | 15.13 | 1.59 | 2.17 | -0.55** | 0.71** | 1 | |
| 4. Partner Şiddetine Yönelik Tutum | 30.31 | 8.45 | 0.93 | 0.59 | -0.24** | 0.32** | 0.36** | 1 |

Not. ** $p < 0.01$
Not2. X̄: Ortalama; SS: Standart Sapma

Tablo 2'de ölçeklerden alınan puanlar incelendiğinde ilişki doyumu (X̄=40.83, Ss=7.41), romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler (X̄=10.13, Ss=9.74), partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler (X̄=17.47, Ss=15.13) ve partner şiddetine yönelik tutum (X̄=30.32, Ss=8.45) değerlerini almıştır.

Tablo 2'de elde edilen bulgulara göre ilişki doyumu ile romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon ilişkisi vardır (r= -0.62, p<0.01). İlişki doyumu azaldıkça romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtilerin arttığı görülmektedir.

İlişki doyumu ile partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon ilişkisi vardır (r= -0.55, p<0.01). İlişki doyumu azaldıkça partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin arttığı görülmektedir.

İlişki doyumu ile partner şiddetine yönelik tutum arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon ilişkisi vardır (r= -0.24, p<0.01). İlişki doyumu azaldıkça partner şiddetine yönelik tutumun arttığı görülmektedir.

Romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler ile partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon ilişkisi vardır (r= 0.71, p<0.01). Romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler arttıkça partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin de arttığı görülmektedir.

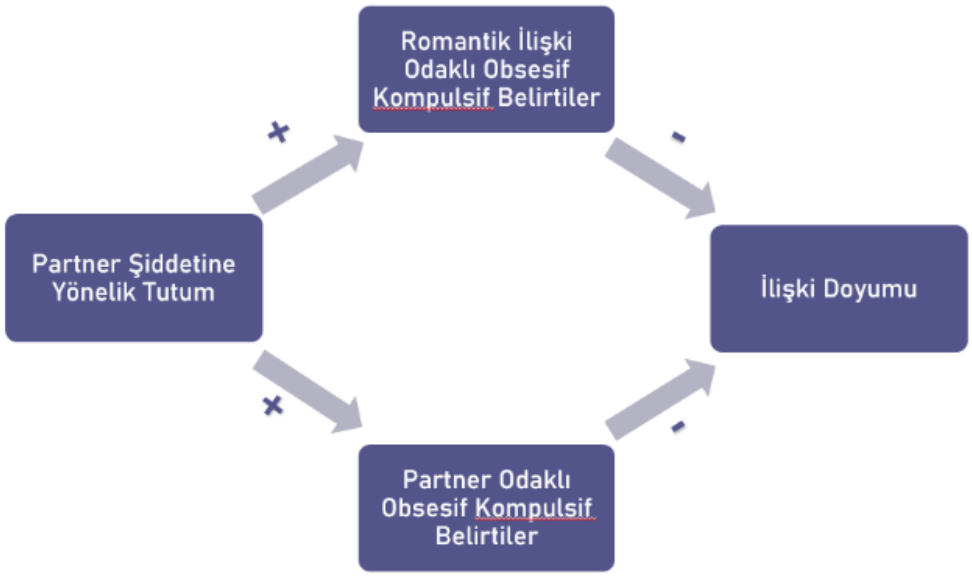
Romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler ile partner şiddetine yönelik tutum arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon ilişkisi vardır (r= 0.32, p<0.01). Romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler arttıkça partner şiddetine yönelik tutumun arttığı görülmektedir.

Partner şiddetine yönelik tutum ile partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon ilişkisi vardır (r= 0.36, p<0.01). Partner şiddetine yönelik tutum arttıkça partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin de arttığı görülmektedir.

## YAPISAL ÇOKLU MODEL

Çalışmaya ait yapısal çoklu aracı model Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Partner Şiddetine Yönelik Tutum ile İlişki Doyumu Arasında Romantik İlişki Odaklı Obsesif Kompulsif Belirtiler ve Partner Odaklı Obsesif Kompulsif Belirtilerin Çoklu Aracı Rolü**




## ARACILIK ANALİZİNE DAİR BULGULAR

Çalışmaya ait detaylı bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Aracılık Analizi Bulguları**

| Yol | Standardize *B* | 95%CI LL | 95%CI UL |
|---|---|---|---|
| Partner şiddetine yönelik tutum → Romantik ilişki odaklı OKB | .329 | .255 | .502 |
| Partner şiddetine yönelik tutum → Partner odaklı OKB | .365 | .469 | .846 |
| Romantik ilişki odaklı OKB → İlişki doyumu | -.468 | -.453 | -.260 |
| Partner odaklı OKB → İlişki doyumu | -.208 | -.165 | -.039 |
| Toplam etki (c) | -.216 | -.313 | -.120 |
| Toplam direkt etki (c') | -.014 | -.097 | .068 |
| Partner şiddetine yönelik tutum → Romantik ilişki odaklı OKB → İlişki doyumu | -.135 | -.195 | -.077 |
| Partner şiddetine yönelik tutum → Partner odaklı OKB → İlişki doyumu | -.067 | -.136 | -.014 |

Partner şiddetine yönelik tutum, romantik ilişkiye yönelik obsesif kompulsif belirtileri (β=.329) ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtileri (β=.365) doğrudan pozitif yönde yordamaktadır. Ek olarak romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtiler (β= -.468) ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler (β= -.208) ilişki doyumunu anlamlı bir şekilde negatif yönde yordamaktadır. Bununla birlikte aracılık yoluna baktığımızda toplam etkinin anlamlı olduğunu, aracı değişkenler girince toplam direkt etkinin ise anlamsız olduğu görülmektedir. Dolayısıyla partner şiddetine yönelik tutum ile ilişki doyumu arasında romantik ilişki obsesif kompulsif belirtiler ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin tam aracı olduğu görülmektedir. Dolaylı etkilere baktığımız zaman da bunların aracılarının anlamlı olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA

İlişki doyumunun yüksek olması bireylerin duygusal iyilik haline de olumlu yönde etki etmesi sebebiyle ilişkilerin sürmesi için önemli bir etkendir (Hendrick ve Hendrick, 1988). Bu nedenle ilişki doyumunu etkileyen faktörlerin incelenmesi önemli görülmektedir.

Romantik ilişki içerisinde bulunan 18 yaşından büyük katılımcıların partner şiddetine yönelik tutumları, romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler ve ilişki doyumu arasındaki ilişki ağını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada partner şiddetine yönelik tutum ile ilişki doyumu arasındaki ilişkide romantik ilişkiye ve partnere yönelik obsesif kompulsif belirtilerin tam aracılık yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle kişinin partner şiddetine yönelik tutumunun olumlu olması (partner şiddetini desteklemesi) romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtileri arttırabileceği ve bu artış ile de kişinin içinde bulunduğu romantik ilişkiden alacağı doyumun azalabileceği görülmektedir.

Araştırma bulguları kapsamında ilk değinilecek nokta partner şiddetine yönelik tutum, romantik ilişkiye ve partnere yönelik obsesif kompulsif belirtiler arasındaki ilişkidir. Partner şiddetine yönelik tutum, şiddete yönelik düşünce ve kabul edilebilirliği ifade etmektedir. Şiddet tutumunun olumlu olması yani bireyin şiddet kabul edilebilirliğine yönelik olumlu bir tutum sergilemesi anlamına gelmektedir. Bu durum sonucunda bireyin yaşadığı ilişki içerisinde kısıtlama, kıskançlık, kıyaslama, küçümseme, kontrol etme ve aşağılama gibi davranışları normal kabul ettiği düşünülmektedir. Bu bireyler sağlıksız ilişki kalıpları oluşturarak içinde bulunduğu ilişki ve partnerine yönelik kontrol edici düşünceler üretebileceği; bu durumun da romantik ilişki ve partnere yönelik obsesif kompulsif belirtileri arttırabileceği düşünülmektedir. Bazı kişiler için psikolojik şiddet içeren yoğun kıskançlık duyguları, eşe yönelik istismar edici ve şiddet içeren davranışlara yol açmaktadır (Carson ve Cupach, 2000). Kıskançlık güvensizliğe yol açmakta ve bu da partnerlerin eşyalarını ve davranışlarını kontrol etme gibi obsesif kompulsif davranışlara neden olabilmektedir (Brandes, Stern ve Doron, 2020). Bu çalışmanın bulguları da partner şiddetine yönelik tutumun olumlu olmasının romantik ilişki ve

partner odaklı belirtileri arttırabileceğini göstermektedir. Ayrıca literatürde romantik ilişki ve partner odaklı belirtilerin kıskançlığı arttırdığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Kılıç ve Altınok, 2021).

Bu araştırmanın modelinde yer alan diğer bir bulgu da romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin ilişki doyumunu negatif şekilde yordamasıdır. Artan romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler ilişki doyumunu düşürmektedir. Literatürde de romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler ile ilişki doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, iki değişken arasındaki ilişkinin negatif olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Doron, vd., 2012a; 2012b; Doron, vd., 2014; Şentürk, 2021; Trak & İnözü, 2017; Çaykuş, 2020; Karahisar, 2021). İlişki doyumu için önemli olan beklentilerin karşılanma düzeyidir. Partnerin mükemmel olmasına yönelik oluşan beklentiler ilişkiye karşı bir memnuniyetsizlik oluşumuna (Lopez vd., 2011) ve ilişki doyumunun düşmesine sebep olmaktadır (Stoeber ve Otto, 2006).

Bu araştırma kapsamında belirlenen modelde yer alan son bulgu da partner şiddetine yönelik tutumun, romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerin aracılığı ile ilişki doyumunu düşürebileceğidir. Şiddete olan yönelim bir romantik ilişki içinde olup olmama durumuna göre değişmemekte ve her bireyde şiddete karşı olumlu veya olumsuz bir tutum bulunmaktadır. Birey romantik ilişki içindeyken kendi ilişkisine ve partnerine yönelik obsesyonları başlarsa partner şiddetine yönelik var olan olumlu tutumu daha da güçlendirebilir. Bu da ilişki doyumunu düşürebilir. Literatürde bu ilişkiler ağını doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

## SINIRLILIKLAR

Kesitsel yaklaşım ile yapılmış olması bu araştırma için bir sınırlılıktır. Araştırmanın verileri tek bir seferde anlık olarak toplandığından dolayı neden sonuç bağlamını kestirmek mümkün değildir. Neden sonuç ilişkisini tam anlamıyla görebilmek için boylamsal ya da deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmada kullanılan ölçekler öz bildirime dayalıdır. Ayrıca bu araştırmada ele alınan değişkenler yalnızca ölçme araçlarının kapsamında değerlendirilmektedir. Bu durumlar araştırma için bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların sosyal beğenilirlik ile cevap verebilme ihtimali de bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Bu araştırmada verilerin toplandığı örneklem kolay ulaşılabilen klinik olmayan bir örneklemdir. Sonuçların değerlendirilmesinde bu durum dikkate alınmalıdır.

## ÖNERİLER

Bu değişkenlerin ele alınacağı yeni araştırmalarda farklı ölçme teknikleri de kullanılması sonuçların etkililiğini arttırabilir ve sosyal beğenirlik durumunun ortadan kalkmasını sağlayabilir. Çift ve aile danışmanlığı sürecinde romantik ilişki yaşayan partnerler ile ilişki doyumu konusunda çalışılırken partner şiddetine yönelik tutumlar ve romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler üzerine incelemeler yapılabilir. Çift ve aile danışmanlığında partner şiddetine yönelik olumlu bir tutum veya romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtiler var ise müdahale edilerek ilişki doyumuna fayda sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

Bırni, G., & Eryılmaz, A. (2022). Enhancing Well-being of the Married: Investigating Marital Satisfaction, Self-Compassion and Happiness Increasing Strategies. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *12*(67), 650-669. https://doi.org/10.17066/tpdrd.12061408

Bradbury, N. Thomas, Frank D. Fincham, Steven R. H. Beach. (2000). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: a decade ın review. *Journal of Marriage and Family. 62*(4): 964-980.

Brandes, O., Stern, A., & Doron, G. (2020). "I just can't trust my partner": Evaluating associations between untrustworthiness obsessions, relationship obsessions and couples violence. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, *24*, 100500.

Bulut, M., Aslan, R. & Arslantaş, H. (2020). Kabul edilmemesi gereken toplumsal bir gerçek: yakın partner şiddeti. *Sakarya Tıp Dergisi*, *10*(2), 334-347. DOI: 10.31832/smj.681134

Carson, C. L., & Cupach, W. R. (2000). Fueling the flames of the green-eyed monster: The role of ruminative thought in reaction to perceived relationship threat. *Western Journal of Communication, 64*(3), 308-329.

Christian, J.L., OLeary K. L. ve Vivian, D. (1994). Depressive symtomology in marital discordant women and men: the role of individual and relationship variables. *Journal of Family Psychology, 8,* 32-42.

Cinal, B. (2018). *Flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutumun anksiyete ve depresyon düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cramer, D. (2000). Romantik ilişkilerde ilişki doyumu ve çatışma tarzı. *Psikoloji Dergisi, 134(*3), 337 341.

Cramer, D. (2004). Satisfaction with a romantic relationship,depression, support and confl ict. *Psychology and Psychotherapy, 77,* 449-461.

Curun, F. (2001). *The effects of sexism and sex role orientation on relationship satisfaction*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Çaykuş, E. T. (2020). *İlişki istikrarı: ilişkilerde güç algısı, ilişkisel alçakgönüllülük ve romantik ilişkilerde obsesyon ve kompulsiyon ilişkilerinin incelenmesi.* (Doctoral thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Doron, G., Derby, D. S., Szepsenwol, O., & Talmor, D. (2012a). Tainted love: Exploring relationship-centered obsessive compulsive symptoms in two non-clinical cohorts. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, *1*(1), 16-24.

Doron, G., Derby, D. S., Szepsenwol, O., & Talmor, D. (2012b). Flaws and all: Exploring partner-focused obsessive-compulsive symptoms. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, *1*(4), 234-243.

Doron, G., Mizrahi, M., Szepsenwol, O., & Derby, D. (2014). Right or flawed: Relationship obsessions and sexual satisfaction. *The journal of sexual medicine*, *11*(9), 2218-2224.

Dönmez, G., Şimşek, H., & Günay, T. (2012). Evli erkeklerde eşlerine yönelik şiddet ve ilişkili etmenler. *Turkish Journal of Public Health, 10*(3), 151-159.

Dünya Sağlık Örgütü, (2002). Dünya şiddet ve sağlık raporu: Özet. *World Health Organization.*

Erikson, Erik H. (1982). The life cycle completed. Review. New York: Norton.

Fincham, F. D., Cui, M., Braithwaite, S. R., & Pasley, K. (2008). Attitudes towards intimate partner violence in dating relationships. *Psychological Assessment*, 20, 260-269.

Flood, M., & Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence, & Abuse, 10*(2), 125-142.

Gökkaya, V. B., & Öztürk, M. (2021). Çocukluktaki aile içi şiddet öyküsü ile flört şiddeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(4), 219-240.

Hendrick, S. S. (1988). A Generic Measure of Relationship Satisfaction. *National Council on Family Relations, 50*(1), 93-98.

Hendrick, Susan S. (1989). Research on love: Does it measure up? *Journal of Personality and Social Psychology, 56(*5): 784.

Horowitz, L. M. (2004). Interpersonal foundations of psychopathology. Washington, DC: American Psychological Association.

Karahisar, İ, N. (2021). *Üniversite öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemaların ve yetişkin ayrılık anksiyetesinin romantik ilişki odaklı obsesif kompulsif belirtilerle ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi.) İstanbul Kent Üniversitesi, İstanbul.

Kaura, S. A., & Lohman, B. J. (2007). Dating violence victimization, relationship satisfaction, mental health problems, and acceptability of violence: A comparison of men and women. *Journal of family Violence, 22(*6), 367-381.

Kaura, S. A., & Lohman, B. J. (2009). Does acceptability of violence impact the relationship between satisfaction, victimization, and commitment levels in emerging adult dating relationships?. *Journal of Family Violence*, *24*(6), 349-359.

Kılıç, N., & Altınok, A. (2021). Obsession and relationship satisfaction through the lens of jealousy and rumination. *Personality and Individual Differences*, 179, 110959.

Köroğlu, E. (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık.

Leary, T. F. (1957). Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation. New York, NY: Ronald.

Lopez, F. G., Fons-Scheyd, A., Bush-King, I., & McDermott, R. C. (2011). A latent class analysis of dyadic perfectionism in a college sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44, 32-51.

MacNeil, S., & Byers, E. S. (2005). Dyadic assessment of sexual self-disclosure and sexual satisfaction in heterosexual dating couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, *22*(2), 169-181.

Maslow, A. H (1943), A theory of human motivation. *Psychological Review, 50* (4): 370-396.

Panter, A. T., & Hoyle, R. (1995). Writing about structural equation models. *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*, SAGE: Thousand Oaks, CA, 158-176.

Plutchik, R., & Conte, H. R. (1997). Circumplex models of personality and emotions. Washington, DC: American Psychological Association.

Sabatelli, R., N. (1988). Exploring relationship satisfaction: a social exchange perspective on the interdependence between theory, research, and practice. *Family Relations. 37*(2), 217-222

Stackert, R.A. ve Bursik, K. (2003). Why i unsatisficed adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences, 34,* 1419- 1429

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93,* 119-135.

Stoeber, J. (2012). Dyadic perfectionism in romantic relationships:Predicting relationship satisfaction and longterm commitment. *Personality and Individual Differences,* 53, 300–305.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review,* 10, 295–319. doi:10.1207/s15327957pspr1004_2

Şentürk, Ö. (2021). *Erken dönem uyum bozucu şemalar ve eşe yönelik kişilerarası şemaların romantik ilişki ve partner odaklı obsesif kompulsif belirtilerle ilişkisi.* (Master's thesis, İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Toplu-Demirtaş, E., Hatipoğlu-Sümer, Z., & Fincham, F. (2017). Intimate partner violence in Turkey: the Turkish ıntimate partner violence attitude scale-revised. *Journal of Family Violence,* 32, 349-356.

Trak, E., & İnözü, M. (2017). Yeni bir obsesif-kompulsif semptom içeriği: Romantik ilişki obsesyon ve kompulsiyonları ölçeği ile partnere ilişkin obsesif-kompulsif belirti ölçeği'nin Türkçe formlarının psikometrik özellikleri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *20*(3), 171-185.

# ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ*

**Sümeyye ALTAY**

Okul Öncesi Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Saraylı Yunus Emre Anaokulu, Gölcük/İzmit/Türkiye

ssumaltayy@gmail.com

ORCİD ID: 0000-0001-9444-5980

**Hasan Hüseyin ŞAHAN**

Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir/Türkiye

hsahan@balikesir.edu.tr

ORCİD ID: 0000-0003-0180-4812

## Özet

Okul öncesi dönemdeki eğitim çocuğun ilerideki yaşantısına ait tutum, değer ve davranışlarını şekillendirecek, planlı ve sistemli gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimin kalitesi, uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme, ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, 2013 okul öncesi eğitim programının tasarı biçimiyle oldukça nitelikli olmakla birlikte uygulama sürecine ilişkin belli oranda olumsuzlukları ve geliştirilmesi gereken boyutları olduğu da saptanmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak programın uygulamada daha verimli olabilmesi için fiziksel imkân yetersizliklerin giderilmesi önerilebilir. Buna ek olarak öğretmen niteliğini arttırmak için, verimliliği yüksek olan hizmet içi eğitimler uygulanmalıdır. Hizmet içi eğitimlerin teorik olmaktan çok uygulamaya dönük olması niteliği daha çok arttırabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, 2013 eğitim programı, öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, doğumdan altı yaşına kadar olan dönemi kapsayan ve çocukların psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğinin geliştiği, temel alışkanlıkların çocuğa kazandırıldığı, gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2006; Düşek,2008).

Okul öncesi dönemdeki eğitim çocuğun ilerideki yaşantısına ait tutum, değer ve davranışlarını şekillendirecek, planlı ve sistemli gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Okul öncesi eğitimden en yüksek seviyede sağlanacak yarar ancak nitelikli ve uygulanabilir okul öncesi eğitim programı ile mümkündür (Köksal, Dağal ve Duman,2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimin kalitesinin, uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu aşikardır. Çocuğun gelişimi ile uyumlu bir eğitim programı, bu

* Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış "Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımaları: Çoklu Durum Çalışması" başlıklı Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.

dönemindeki çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların tüm açılardan gelişimlerini sağlamayı amaçlamalıdır (Albrect ve Miller, 2004; Kandır ve Kurt, 2010). Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişimini ve gerekli becerilerin kazanımını sağlamalıdır (Hirsh, 2004).

Ülkemizde halen uygulamada olan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2006 yılında uygulamaya konulan programı üzerinde ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar ile 'Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi' çalışmaları ve durum analizleri sonucunda 2012/2013 yılından itibaren uygulamaya konularak gerekli düzenleme ve geliştirmeler yapılarak tamamlanmıştır. 2013 programı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların zengin öğrenme fırsatlarıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılıkvar mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Nitel bir araştırma olan bu çalışma, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseninde olay, olgu ve duruma neden olan etkenler ve bu etkenlerin olay, olgu ve durumları nasıl etkiledikleribütüncül bir bakış açısıyla araştırılırken (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Creswell, 2013), iç içe geçmiş çoklu durum deseninde birden fazla durum yer alır ve araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde farklı alt dallara ayrılarak çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olan verilerin toplanması amacıyla çalışma grubukapsamında yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden"kartopu örnekleme" ve "ölçüt örnekleme" yöntemleri, öğretim elemanlarının belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" ve "ölçüt örnekleme" yöntemleri kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubu 16 okul öncesi öğretmeni ile okul öncesi alanında çalışan 16 öğretim elemanından oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan yazından ve altı alan uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Taslak görüşme formunda, alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde gereken düzeltmeler sonrasında, iki öğretmen ve bir akademisyene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen dönütler çerçevesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme öncesinde gerekli yasal izinler alınmış, araştırmanın amacı ve soruların nasıl cevaplanacağı ile ilgili katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara olabildiğince rahat ve içten bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler gerekli yasal izinler çerçevesinde gönüllülük esasına dayalı ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırmada ifade edilen alt problemlere cevap bulabilmek amacıyla toplanan verilerin analizi için içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler aşağıda açıklanan veri analizi süreci adımlarına (Yıldırım ve Şimşek, 2018) göre analiz edilmiştir;

***Kavramsal çerçevenin oluşturulması*:** Araştırma sürecinde öncelikle araştırmanın amacına yönelik kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveden; görüşme sorularını şekillendirmede, görüşmelerden edinilen verileri organize etmede ve kodlamada yararlanılmıştır.

***Verilerin kavramsal çerçeveyle ilişkilendirilmesi:*** Veri analiz sürecinde görüşmelerden elde edilenveriler kodlanarak kavramsal çerçevede bulunan temalarla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Verileri kodlama sürecinde birbirini kapsadığı görülen birtakım kavram ve alt kategoriler bir araya getirilmiş ve kavramsal çerçeve tamamlanmıştır.

***Verilerin sunulması:*** Araştırmada veri analiziyle ortaya konulan kodlar birleştirilip organize edilmiş ve kodlar arasındaki ilişkilere dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve frekansları ile ilişkili olduğu temalar çizelgeler kullanılarak görselleştirilmiştir.

***Verilerin yorumlanması:*** Elde edilen bulgular yorumlanmış ve katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılara yer verilerek kanıtlanmıştır. Doğrudan alıntılarda gizliliği sağlamak için, görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğretmenlerin gerçek isimlerini kullanmak yerine kod numaraları (Ö1; Öğretmen 1, ÖE1; ÖğretimElemanı 1) kullanılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Bilimsel araştırmaların kabul edilmesi için belirli seviyede geçerli ve güvenilir olması gereklidir. Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla; görüşmelerde elde edilen bulgular yorum yapılmaksızın ayrı ayrı belirtilmiş, doğrudan alıntılar ile sunulduktan sonra tartışma bölümünde bütüncül bir şekilde ele alınıp tartışılmıştır. Araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla; araştırmada örneklem belirleme, verilerin toplanması ve analiz edilme süreci gibi basamaklar detaylarıyla belirtilmiştir. Araştırmada iç güvenirliği sağlamak amacıyla; verileri toplarken kaynak kişilerde çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmış, araştırmada edinilen veriler bulgular halinde çizelgeler üzerinden sunulmuştur. Araştırmada dış güvenirliği sağlamak amacıyla; araştırma modeli, belirlenen yöntem, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analiz süreci, bulgular ve yorumları ortaya çıkarmak için izlenen adımlar detaylara yer verilerek açıklanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanmasında uygulanan bir yöntem de kaydedilen verilerin yazıya dökümü, yani çözümlenmesi sürecindeki tutarlılığın sağlanmasıdır. Bu amaçla Miles ve Huberman'in (2015) "uzlaşma yüzdesi= görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı" formülü uygulanarak güvenirlik yüzdeleri elde edilmiştir. Bu araştırmada ise ilgili formül kullanılarak kodlamalardaki uyuşum yüzdesi % 91 olarak

hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi % 70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir.

## BULGULAR VE YORUM

### Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerineİlişkin Görüşler

Okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

### Okul Öncesi Öğretmenlerin Nitelikli Bir Okul Öncesi EğitimProgramının Temel Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 1'de yeralmaktadır.

**Çizelge 1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının TemelÖzelliklerine Yönelik Görüşleri**

| **Temalar** | **Kodlar** (*f*) |
|---|---|
| **Programda Belirtilen** | Çocuk Merkezlilik (8), |
| | Esneklik (6), Çocuğa Görelik (6), |
| | Bütüncül Gelişimi Destekleyici (5), Çocuğa Özgürlük Tanıyan (5), Kapsayıcı (5), Keşfederek Öğrenmeye Olanak Tanıyan (5), Oyun Temelli (5), |
| | Aile Katılımı (4), Kültürel ve Evrensel Değerler (4), |
| | Bireysel Farklılıklara Uygun (3), |
| | Fırsat ve İmlan Eşitliğini Destekleyici (2), Sosyal Gelişimi Destekleyici (2), Sarmal (2), Eklektik (2), |
| | Aile Eğitimi (1), Öğretmenin Rehber Rolü (1), Dil Gelişimini Destekleyici (1), Hayata Hazırlayıcı (1), Öğretmene Rehberlik Edici (1), İşlevsel (1), Uygulanabilir (1), Çerçeve (1), Açık ve Anlaşılır (1), İlkokula Hazırlık Becerilerini Destekleyici (1) |
| **Programda Belirtilmeyen** | Yapılandırılmamış Eğitim (3), |
| | Doğa Temelli Eğitim (2), |
| | Teknolojik Becerileri Destekleyici (1) |

Çizelge 1'de okul öncesi öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde "Programda Belirtilen" teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; çocuk merkezlilik (8), esneklik (6) ve çocuğa görelik (6) olmuştur. Çizelge 3'teki "Programda Belirtilen" temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"Adından da anlaşılacağı üzere iyi bir okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli olmalı (Ö5)."*

*"Nitelikli okul öncesi programının temel özelliklerinden biri esneklik olmalıdır (Ö7)."*

*"Nitelikli okul öncesi eğitim programı bütüncül gelişimi ön plana almalı (Ö1)."*

*"Çocuğun özgürlüğü çerçevesinde çocuğun rahat edebileceği potansiyelde oluşturulan bir eğitim programı olmalı (Ö3)."*

*"İyi bir programın çocukları araştırma yapmaya, yaparak yaşayarak öğrenmeye, kendisinin deneyimlemesine daha fazla olanak tanıması gerekiyor bence (Ö6)."*

Çizelge 1'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde "Programda Belirtilmeyen" teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; yapılandırılmamış eğitim (3) olmuştur. "Programda Belirtilmeyen" temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"Programın nitelikli olması için bence biraz daha yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış bir şekilde çocukları gerçekten tam merkeze alarak uygulanmalı (Ö6)."*

*"Okul öncesinde nitelikli eğitimden ancak içinde doğanın yer aldığı, doğal materyallerin kullanıldığı bir sistem ile mümkün olur (Ö16)."*

**Okul Öncesi Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi EğitimProgramının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanlarının nitelikli bir okul öncesieğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 2'de yer almaktadır.

**Çizelge 2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri**

| **Temalar** | **Kodlar** (*f*) |
|---|---|
| **Programda Belirtilen** | Gelişimsel (8), Çocuğa Görelik (8), |
| | Çocuk Merkezlilik (7), |
| | Aile Katılımı (5), Kültürel ve Evrensel Değerler (5), Bireysel Farklılıklara Uygunluk (5), Evrensel İhtiyaçlar (5), |
| | Toplumsal İhtiyaçlar (4), Keşfederek Öğrenmeye Olanak Tanıma (4) Çok Yönlü Değerlendirme Süreci (4), |
| | Esnek (3), Oyun Temelli Öğrenme (3), Bütüncül Gelişimi Destekleyici (3), Yakın Çevre ve Toplum Etkileşimli (3), |
| | Çerçeve (2), Aile Eğitimi (2), Öğretmen Rolü (2), Kapsayıcı (2), Okul Dışı Öğrenme (2), Rehberlik Faaliyetleri (2), Sonraki Eğitim Kademelerine Hazırlayıcı (2), |
| | Fırsat ve İmkân Eğitimini Destekleyici (1), Aktif Öğrenme (1), İçerik Standartları (1), Felsefi Altyapı (1), Zengin Uyaranlı Ortam (1), Temel Yaşam Becerilerini Destekleyici (1), Eklektik (1), Süreç Odaklı (1), Çocuk + öğretmen + aile merkezli (1) |
| **Programda Belirtilmeyen** | Teknolojik Becerileri Destekleyici (3), |
| | Doğa Temelli Eğitim (2), |
| | Yapılandırılmamış Eğitim (1), |

Çizelge 2'de okul öncesi öğretim elemanların nitelikli okul öncesi eğitimprogramının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde "Programda Belirtilen" teması için akademisyenlerin en fazla yoğunlaştıkları kodlar; gelişimsel (8), çocuğa görelik (8) ve çocuk

merkezlilik (7) olmuştur. Çizelge 3'teki "Programda Belirtilen" temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanlarının ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"İyi bir okul öncesi eğitim programı çocukların ilgi ve ihtiyaçları temel alınarak hazırlanan yani çocuğa görelik ilkesiyle oluşturulan programdır (ÖE13)."*

*"Bireysel farklılıkları dikkate almanın altını çiziyorum bu nokta programın çağdaş ve nitelikliolmasını getiriyor (ÖE11)."*

*"Program, çocuğun araştırmasına, keşfetmesine, bilgiyi oluşturmasına imkân tanımalı (ÖE8)."*

*"Programda değerlendirme boyutunun sistematik bir şekilde çocukları gelişimsel değerlendirerek öğretmenleri ve programın işleyişini değerlendirerek gitmesi gerektiğini düşünüyorum(ÖE14)."*

*"Doğudaki bir ailenin ya da çocuğun ihtiyacı farklı, büyükşehirdeki çocuğun ihtiyacı daha farklı, bütün bunlara uyum sağlayabilmesi için programın esnek olması çok önemli (ÖE1)."*

*"Bence okul öncesi eğitim programının temel özellikleri çocuğun başta sosyo-duygusal olmaküzere tüm gelişim alanlarını desteklemeli (ÖE8)."*

Çizelge 2'de öğretim elemanların nitelikli okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde "Programda Belirtilmeyen" teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; teknolojik becerileri destekleyici (3) olmuştur. Çizelge 2'deki programda belirtilmeyen temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanlarının ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"Teknolojinin nasıl kullanılacağına dair uygulamaların olduğu bir program içeriğine sahip olmalıdır (ÖE15)."*

*"Doğayı içinde barındıran bir program olması gerekli (ÖE4)."*

*"Okul öncesi eğitimde kendiliğinden beliren programın yapılıyor olması gerekli (ÖE12)."*

**Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Birinci tema olan "Programda Belirtilen" ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak çocuk merkezlilik, esneklik, çocuğa görelik, bütüncül gelişimi destekleyici, kapsayıcı, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, oyun temelli eğitim, aile katılımı, kültürel ve evrensel değerler, bireysel farklılıklara uygun, fırsat ve imkân eşitliğini destekleyici, eklektik, aile eğitimi, öğretmenin rehber rolü, çerçeve niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin yarısı tarafından nitelikli bir okul öncesi eğitim programının ancak çocuk merkezli olmasıyla mümkün olduğu ifade edilirken, okul öncesi öğretim elemanlarının yarısı tarafından gelişimsel ve çocuğa görelik niteliklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların aynı nitelikleri ifade etmesine karşın yoğunlaştıkları nitelikler farklılık göstermiştir.

İkinci tema olan "Programda Belirtilmeyen" ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak yapılandırılmış eğitim, doğa temelli eğitim, teknolojik becerileri destekleyici niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. İkinci temaya yönelik öğretmenler en çok yapılandırılmamış eğitim niteliğinde yoğunlaşırken, öğretim elemanları teknolojik becerileri destekleyici niteliğinde yoğunlaşmışlardır, bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların aynı nitelikleri ifade etmesine karşın yoğunlaştıkları niteliklerin farklılaştığı görülmüştür.

**2013 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Genel Görüşler**

2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

**Okul Öncesi Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim ProgramınaYönelik Genel Görüşleri**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 3'te yer almaktadır.

**Çizelge 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik GenelGörüşleri**

| **Temalar** | **Kodlar** (*f*) |
|---|---|
| **Olumlu** | Tasarı Çok Güzel (11),<br>Esnek (4),<br>Tasarıdaki Kazanımlar Yeterli (3),<br>Açık ve Anlaşılır (2), Oyun Temelli Eğitim (2), Öğretmenin Rehber Rolü (2),<br>Tasarıdaki Amaç ve İlkelere Uygun (1), Yıllık Planın Kaldırılması (1), Eklektik (1), Çocuk Merkezli (1), Çerçeve (1), Hayal Gücü ve Yaratıcılığı Destekleyici (1), Sarmal (1), Keşfederek Öğrenme (1), Bireysel Farklılıklara Uygun (1), Kapsamlı (1), Öğrenme Merkezli (1), Bütünleştirilmiş Etkinlik (1), Yenilikçi (1), Değerlendirme (1) |
| **Olumsuz** | Fiziksel İmkân Yetersizlikleri, Öğretmen Yetersizliği (5),<br>Sınıf Mevcudu Fazla (3),<br>Evrak Yükü Fazla (2),<br>Kazanımlar Gerçekleştirilemiyor (1), Kazanımların Dağılımı Dengesiz (1), Kullanışlı Değil (1) |
| **Geliştirilebilir** | Güncel Kazanım ve Göstergeler (3),<br>Yaratıcılık (2), Doğa Temelli Eğitim (2),<br>Fırsat ve İmkân Eşitliği (1), Yabancı Dil Eğitimi (1), Sanat Atölyeleri (1), Aile Katılımı (1), Örnek Etkinlikler (1), Değerlendirme (1), Alternatif Uygulama Örnekleri (1), Esneklik (1) |

Çizelge 3'te okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde "Olumlu" teması kapsamında öğretmenlerin en fazla yoğunlaştığı kodlar; tasarıda çok güzel (11), esnek (4) ve tasarıdaki kazanımlar yeterli (3) olmuştur. "Olumlu" tema kapsamındaki kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"Ben açıkçası programı incelediğimde yani güzel bir program, bence yani büyük bireksikliğinin olduğunu düşünmüyorum (Ö7)."*

*"2013 programı bize esneklik sağlıyor, çocukların ilgisine ihtiyacına göre o anki motivasyonlarına göre gün içinde planlamalarımda değişiklikler yapabiliyorum (Ö15)."*

*"2013 eğitim programına baktığımızda çerçeve program, sarmal özellikte, bireysel özellikleri destekleyici, çocuk merkezli aynı zamanda hayal gücü ve yaratıcılığı destekleyici bir program olmasınınyanında çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan bir program (Ö8)."*

*"2013 programı gayet kapsamlı bir program oldukça da esnek o yüzden aslında çoğu şeyi kapsıyor diyebilirim (Ö9)."*

Çizelge 3'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde "Olumsuz" teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; fiziksel imkân yetersizlikleri, öğretmen yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazla olması olmuştur. "Olumsuz" teması kapsamında yer alan kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"...Sınıfların büyüklüğü yeterli olmadığı için güncellenen program bence köşeler merkezler anlamında tam olarak uygulanmıyor şu anda çünkü altyapı sağlanmıyor (Ö4)."*

*"...Ülkenin genelindeki okullarda fiziksel ortamlar aynı değil eşit değil ve fiziksel şartlar eşit değil bu sebeple programın verimi düşüyor program yeterli kalmıyor açıkçası (Ö8)."*

*"...Biz öğretmenlerin programı uygulama konusunda eksiklerimizin olduğunu düşünüyorum, evet tasarıdaki programı biliyoruz ama uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımızı düşünüyorum bu sebeple de programın hayata geçmediğini düşünüyorum (Ö6)."*

*"... Birde şöyle bir durum var öğretmenlerimizde de çok eksik var yani bizlerde çok eksik vareğitim yönünden eksik var, bir üniversitenin vermiş olduğu eğitim diğer üniversiteye tutmuyor ya da hocasından hocasına da fark ediyor. Öğretmenler eksik olunca, yetersiz olunca haliyle program da hayata geçmiyor (Ö14)."*

Çizelge 3'teki bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde "Geliştirilebilir" teması için öğretmenlerin en fazla yoğunlaştıkları kodlar; güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli (2), yaratıcılığın desteklenmesi (2), teknolojik becerilerin desteklenmesi (2) ve doğa temelli eğitim (2) olmuştur. Çizelge 3'teki geliştirilebilir temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"Programa günümüz şartlarının gerektirdiği yeni kazanım ve göstergeler eklenmeli (Ö5)."*

*"Programın çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi açısından geliştirilmesi gerekli olduğunu düşünüyorum (Ö10)."*

*"Günümüzde teknoloji ile iç içeyiz, bu sebeple program teknolojiye de yer vermeli. Diğer bir önemli husus doğa eğitimi. Doğa sevgisi, bilinci muhakkak programa dahil edilmeli (Ö16)."*

*"Örnek etkinlikler daha fazla olursa da öğretmenlere daha iyi yol gösterebilir (Ö8)."*

## Okul Öncesi Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi EğitimProgramına Yönelik Genel Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 4'te sunulmuştur.

**Çizelge 4. Okul Öncesi Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri**

| Temalar | Kodlar (*f*) |
|---|---|
| **Olumlu** | Tasarıda Çok Güzel (10),<br>Çocuk Merkezli (7), Sarmal (7),<br>Esnek (6), Oyun Temelli (6), Eklektik (6),<br>Değerlendirme (5), Aile Katılımı (5), |

| | |
|---|---|
| | Çerçeve (4), Gelişimsel (4),<br>Tasarıdaki Kazanımlar Yeterli (3), Uyarlama (3), Keşfederek Öğrenme (3),<br>Kültürel ve Evrensel Değerler (2), Çocuğa Görelik (2), Yaratıcılığı Destekleyici (2), Güne Başlama Zamanı (2), Öğretmen Rolü (2), Aile Eğitimi (2),<br>Doğa Temelli Eğitim (1), Rehberlik Faaliyeti (1), Erken Müdahale Programı (1), Öğrenme Merkezleri (1), Oyun Zamanı (1), Bütüncül Gelişimi Destekleyici (1), Bireysel Farklara Uygun (1), Bütünleştirilmiş Etkinlik (1), Günlük Yaşam Deneyimleri (1), Yakın Çevre Etkileşimi (1), |
| **Olumsuz** | Öğretmen Yetersizliği (4),<br>Değerlendirme Boyutu Gerçekleştirilemiyor (3),<br>Açık ve Anlaşılır Olmama (2), Tasarıdaki Haliyle Uygulanmıyor (2),<br>Didaktik (1), Kültürel Öğelerden Çok Uzak (1), İçerik Standardı Yok (1), Kademeler Arası Kopukluk (1), Çocuğa Hitap Etmiyor (1), Kazanım Göstergeler Yetersiz (1), Çocuk Merkezlilik Uygulanamıyor (1), Fazla Esnek (1) |
| **Geliştirilebilir** | Öğretmen Niteliği (4),<br>Güncel Kazanım ve Göstergeler Eklenmeli (3),<br>Rehberlik Faaliyetleri (2), Teknolojik Becerilerin Desteklenmesi (2),<br>Açık ve Anlaşılır Olma (1), Doğa Temelli Olma (1), Aile Eğitimi (1), Kademeler Arası Paralellik (1), Öğretmenin Rehber Rolü (1), Özel Gereksinimli Çocukların Desteklenmesi (1), Proje Yönetimi (1), Uzaktan Eğitim (1) |

Çizelge 4'te okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde "Olumlu" teması için en fazla yoğunluğa kodlar; tasarıda çok güzel (10), çocukmerkezli (7) ve sarmal (7) olmuştur. Çizelge 5'teki "Olumlu" temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"2013 programının nitelikli bir program olduğunu düşünüyorum (ÖE3)."*

*"2013 eğitim programı kâğıt üzerinde oldukça güzel bir eğitim programı diyebilirim (ÖE7)." "Programımız içerik olarak çok iyi hazırlanmış (ÖE8)."*

*"Okul öncesi eğitim programımız çocuk merkezli bir program, sarmal bir program (ÖE2)."*

*"Programın çocuğu merkeze aldığını ve esnek bir program olduğunu kazanım vegöstergelerden net ve açık bir biçimde görebilirsiniz (ÖE11)."*

*"2013 programının eklektik bir program olması sebebiyle zengin bir alt yapısının olduğunu düşünüyorum (ÖE9)."*

Çizelge 4'te okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde "Olumsuz" teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; öğretmen yetersizliği(4), değerlendirme boyutu gerçekleştirilemiyor (3), açık ve anlaşılır olmama (2) ve tasarıdaki haliyle uygulanmıyor (2) olmuştur. Çizelge 6'daki "Olumsuz" temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bazı alıntılar aşağıdasunulmuştur:

*"Öğretmenler programdaki kazanım ve göstergeleri nasıl ele alacakları konusunda yetersizler. Hangi yaşta hangi kazanım ve göstergeyi dikkate alacaklarını nereden nasıl başlayacaklarını bilmiyorlar, bu konuda kendilerini yetersiz görüyorlar (ÖE11)."*

*"Programın değerlendirme sürecini çok ön plana almış olması bence önemli bir unsur bizde her ne kadar tabi planlandığı şekilde nitelikli değerlendirme yapılmıyor olsa da uygulamaya döktüğümüz zaman işi ama bu değerlendirme basamaklarının arttırılması bence çok önemli (ÖE3)."*

*"Yazılı anlamda programımızda hiçbir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Tabii ki uygulamayageldiğinde bu yazılı programın çok başka uygulamalarına rastlıyoruz (ÖE10)."*

Çizelge 4'te okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde "Geliştirilebilir" teması için en fazla yoğunluğa sahip 3 kod; öğretmen niteliği(4), güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli (3), rehberlik faaliyetleri (2) olmuştur. Çizelge 5'teki geliştirilebilir temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*"Burada da iş haliyle öğretmene çok fazla düşüyor ve öğretmenin niteliği büyük rol oynuyorhaliyle de programdan önce belki de öğretmen yetiştirme programlarının ya da öğretmen eğitimlerininbiraz daha etkin hale getirilmesi gerekiyor, buna yönelik olarak da öğretmen niteliğiyle ilgili daha çok yoğunlaşmamız gerekiyor (ÖE6)."*

*"Programda rehberlikle ilgili alınan karar çok yerindeydi bu program ilk uygulandığı sene anaokullarına rehber öğretmen ataması yapıldı ama bir sene dolmadan öğretmenlerin atamaları iptaledildi, bence buna acilen tekrar geri dönmek lazım (ÖE3)."*

*"Programın uygulama boyutunda çok eksik ayakları kaldığını düşünüyorum ve bunların dahasistematik düzenli denetimli öğretmenlerin biraz daha çocuk merkezli, hevesleri, merakları keşifleri doğrultusunda projelerle çalıştıracakları şekilde gitmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖE14)."*

### Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

"Olumlu" teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak tasarıda çok güzel, esnek, tasarıdaki kazanımlar yeterli, oyun temelli eğitim, eklektik, çocuk merkezli, çerçeve, hayal gücü ve yaratıcılığı destekleyici, sarmal, keşfederek öğrenme, bireysel farklılıklara uygun, öğrenme merkezleri, bütünleştirilmiş etkinlik, değerlendirme niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğretim elemanların çoğunluğu tarafından 2013 okul öncesi eğitim programının tasarıda çok güzel olduğu ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanları tarafında tasarıda çok güzel niteliğinden hemen sonra programın çocuk merkezli ve sarmal olması yönünde olumlu görüş bildikleri görülmüştür. Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; açık ve anlaşılır olma, öğretmenin rehber rolü, tasarıdaki amaç ve ilkeler uygun, yıllık planın kaldırılması, kapsamlı, yenilikçi olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; aile katılımı, gelişimsel, uyarlama, kültürel ve evrensel değerler, çocuğa görelik, güne başlama zamanı, öğretmen rolü, aile eğitimi, doğa temelli eğitim, rehberlik faaliyetleri, erken müdahale programı, oyun zamanı, bütüncül gelişimi destekleyici, günlük yaşam deneyimleri, yakın çevre etkileşimi olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda iki grubun görüşleri arasında benzerliklerin yanında farklılıklarında oldukları görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim elemanların nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli, esnek, çocuğa görelik, bütüncül gelişimi destekleyici, çocuğa özgürlük tanıyan, kapsayıcı, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, oyun temelli eğitim, aile katılımı, kültürel ve evrensel değerler, bireysel farklılıklara uygun, yapılandırılmamış eğitim, fırsat ve imkan eşitliğini destekleyici, sosyal gelişimi destekleyici, sarmal, eklektik ve doğa temelli eğitim özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Öğretim

elemanlarının ise nitelikli okul öncesi eğitim programının gelişimsel, çocuğagörelik, çocuk merkezli, aile katılımı, kültürel ve evrensel değerler, bireysel farklılıklara uygun, evrensel ihtiyaçlar, toplumsal ihtiyaçlar, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, çok yönlü değerlendirme süreci, esnek, oyun temelli eğitim, bütüncül gelişimi destekleyici, yakın çevre ve toplum etkileşimi, teknolojik becerileri destekleyici, çerçeve, aile eğitimi, öğretmenin rehber rolü, kapsayıcı, okul dışı öğrenme, rehberlik faaliyetleri özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Araştırma ile, öğretmenler ve öğretim elemanlarının 2013 programına ilişkin tasarıda çok nitelikli bir program olduğu görüşünde birleştikleri saptanmıştır. Katılımcı görüşlerine göre programın olumlu yönleri olarak; esnek ve sarmal yapı, açık ve anlaşılır olma, oyun temelli eğitim, eklektik yapı, çocuk merkezli olma gibi özelliklerinin ön plana çıktığı saptanmıştır. Diğer yandan fiziksel imkân yetersizlikleri, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğretmen yetersizliği gibi daha uygulamaya yönelik boyutlarda olumsuz görüşlerin olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırma da ulaşılan programın olumlu ve olumsuz özelliklerine ilişkin bu sonuçlar Paksoy (2020) ve Karagöz (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

Bu araştırma ile, öğretmen niteliğinin geliştirilmesi, rehberlik faaliyetlerinin eklenmesi, özel gereksinimli çocukların desteklenmesi, güncel kazanım ve göstergeler eklenmesi, teknolojik becerilerin desteklenmesi programın geliştirilmesi gereken yönler olarak ortaya konmuştur. Bu sonuçlar Köksal, Dağal ve Duman (2016) ile Tükel (2017) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermelidir.

Elde edilen sonuçlara göre, 2013 okul öncesi eğitim programının tasarı biçimiyle oldukça nitelikli olmakla birlikte uygulama sürecine ilişkin belli oranda olumsuzlukları ve geliştirilmesi gereken boyutları olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak programın uygulamada daha verimli olabilmesi için fiziksel imkân yetersizliklerin giderilmesi önerilebilir. Buna ek olarak öğretmen niteliğini arttırmak için, verimliliği yüksek olan hizmet içi eğitimler uygulanmalıdır. Hizmet içi eğitimlerin teorik olmaktan çok uygulamaya dönük olması niteliği daha çok arttırabilir. Ayrıca sınıf mevcudunun fazla olması programın uygulanmasında güçlükler oluşturmaktadır, bu sebeple sınıf mevcutları azaltılabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçların daha kapsamlı incelenebilmesi için karma yöntem kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanları ile görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Farklı çalışma gruplarıyla (okul öncesi öğretmen adayları veya okul öncesi kurum yöneticileri) araştırma yenilenebilir.

## KAYNAKÇA

Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methodsapproaches. New York: Sage.

Düşek, N. (2008). 2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hirsh, R.A. (2004). Early childhood curriculum. Incorporating multiple intelligences.developmentally appropriate practice and play: Boston.

Karagöz, M. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köksal, O., Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesieğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 46, 379-394.

Paksoy, E. N. (2020). Okul öncesi eğitim programının stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Kilis: 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Tükel, A. (2017). 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vural, E.D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# SOSYAL SERMAYE BİRİKİMİNDE AİLENİN ÖNEMİNİN PİERRE BOURDİEU'NUN HABİTUS KAVRAMI ÇERÇEVESİNDE BETİMSEL BİR İNCELEMESİ

**Mehmet ÇAKICI**

Selçuk Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü Yüksek Lisans Bölümü Öğrencisi

ORCID ID: 0000-0002-1238-7914

ereborluvaveyla@gmail.com

## Özet

Aile ve toplum birbirinden ayrılmayan ve bir bütünün parçalarını temsil eden toplumsal ilişkiler ağının en önemli parçalarındandır. Bu bütün ve istikrarın korunması, gelişmesi ve süreklilik arz etmesi bakımından aile ve toplum sürekli birbirini tamamlayarak toplumsallaşma sürecine doğrudan katkı yapmaktadır. Bireyin hem birey olarak istek, arzu ve beklentiler taşıması, buna ek olarak düşüncelerinin birikimi olarak bir yaşam süreci seçmesi hem de bu seçilen yaşam süreci içerisinde toplumun belirlediği norm ve toplum bütünlüğünü koruyan kurallara uyması gerekir. Bu diyalektik süreç içerisinde bireyin, hem birey olmak hem de toplum içerisinde rol ve statülere sahip olabilmesi için bir takım gerekliliklere sahip olması gerekmektedir. Bu gerekliliklerin adına kısaca sermaye denmekte ve her sermayenin belirli bir alanı temsil etmesiyle birlikte birbirini tamamlayan öğeler olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlam hem aileyi, hem toplumu hem de sermaye türlerini araştırmak, okumak ve betimlemek isteyen araştırmacının bu alanda çalışmış ve uzman olan Pierre Bourdieu'ya ve onun habitus kavramına değinmeden aileyi ve toplumu sermaye çerçevesinde analiz etmesi beklenmemektedir. Bu bağlamda sosyolojinin bir alt kurumu olan aile sosyolojisinde, ailenin rolü ve işlevlerinin sermaye ile örtüştüğü alanların bir incelenmesi yapılmak istendiğinde ve buna ilaveten ailelerin bireyleri topluma hazırlarken nasıl ve ne şekilde, bu aktarımın kültür çerçevesinde bireylere ne kazandırdıklarının habitus kavramı içerisinde incelenmesi, toplumsallaşma süreçlerinin nasıl ve ne şekilde olduğuna ışık tutmak için bir yol gösteren olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Aile, aile sosyolojisi, Pierre Bourdieu, habitus

## Abstract

Family and society are the most important parts of the network of social relations that are inseparable and represent parts of a whole. In terms of the protection, development and continuity of this whole and stability, family and society complement each other and contribute directly to the socialization process. The individual must both have wishes, desires and expectations as an individual, in addition to this, he/she must choose a life process as the accumulation of his/her thoughts, and within this chosen life process, he/she must comply with the norms and rules that protect the integrity of society. In this dialectical process, the individual must have certain requirements in order to be an individual and to have roles and statuses in society. These requirements are simply called capital, and it should not be forgotten that each capital represents a specific field and complements each other. In this context, the researcher who wants to research, read and describe both family, society and capital types is not expected to analyze family and society within the framework of capital without mentioning Pierre Bourdieu, who has worked and specialized in this field, and his concept of habitus. In this context, in the sociology of the family, which is a sub-institution of sociology, when it is desired to examine the areas where the role and functions of the family overlap with capital, and in addition to this, examining how and in what way families prepare individuals for society, and what this transfer brings to individuals within the framework of culture, within the concept of habitus, will be a guide to shed light on how and in what way the socialization processes are.

**Keywords:** Family, sociology of family, Pierre Bourdieu, habitus

## GİRİŞ

Bireysel olarak insan ve insan yaşamının başlangıcı, tarihsel olarak ele alındığında çok eski zamanlara ve dönemlere uzandığı yapılan araştırma ve çalışmalarda görülmektedir. Fakat insanın bireysellikten koparak bir topluluk oluşturması daha sonra da toplumun kendisi olması fikir, çaba ve zahmetleri bireysel olarak insan yaşamından daha sonraya denk gelmektedir.

Bunun haklı sebepleri olarak güvenlik, beslenme, barınma ve korunma gibi sosyal gereklilikler sayılabilir. Bu toplumsallaşma ve toplumla beraber yaşama tecrübesi daha sonraları insanı toplumun bir bütünü ve tamamlayıcısı olduğu fikrinin geçmişten yirmi birinci yüzyıla kadar hâlen kabul edilen bir gerçek olduğu ile alakalıdır.

İşte böyle bir toplumsallaşma süreci içerisinde insanlık tarihi kadar eski ve köklü bir geçmişe sahip olan aile, bireyler arası düzen ve istikrarı sağlayan en küçük toplumsal yapı taşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuruluş mahiyeti olarak bütünlük ve birlikteliği sağlama görevi üstlenen aile, zamanla nesillerin devamlılığını da üstlenmiş, böylece kültürel, sosyal ve bizatihi ekonomik sermayeyi aktarma vazifesini de devralmıştır. Toplumsal istikrarın nasıl sağlanacağı konusunda birikimlerini gelecek nesillere aktaran aile, toplumun devam ettirildiği konusunda bireyleri eğiten ve bireyleri topluma kazandıran tüm işlevleri de böylece bünyesinde toplamıştır.

Böylece, insanlar toplumsallaşma eğilimi gösterdiğinden beridir iletişim ve etkileşimin varlığı hızla artmış, sanayi toplumuna geldiğinde ise kentleşme ile birlikte bu etkileşim en üst düzeylere çıkmıştır. Birey yaşadığı evden dışarı adım attığı an, gideceği yere varana kadar –okul, iş, seyahat gibi- sürekli etkileşim ve iletişim içinde olmaktadır. İşte tam burada sorulması gereken sorular da şunlardır: İnsanlar içinde bulunduğu toplumlardan etkilenir mi? Ne kadar etkilenirler? Etkilenme çeşitleri nelerdir? İnsanları insan yapan temel birikimler nelerdir? Kültürün rolü ve işlevi nedir? Ailenin bu etkilemede ve etkilenmedeki rolü ve sorumluluğu nedir? Sermaye nedir ve nasıl birikir?

İnsanın içinde bulunduğu bu toplumsal yapı içinde biriktirdiği her türlü maddi ve manevi unsura sermaye adını verirsek –ki sermaye aslında salt olarak ekonomiktir- sermayenin türlerinin ve birikme şekillerinin de değiştiğini dile getirmek gerekir. Ekonomik sermaye, kültürel sermaye, sosyal sermaye gibi kavramlar insanı merkezine alan ve insanda biriken, tecrübe edinilen ve insanın anlamlandırma çabasına katkı sağlayan, içinde bulunduğu toplumdan insana izler bırakan bir yaşamsal faaliyetler biçimidir.

Bu çalışmanın konusu aile ve sermaye arasındaki bilgileri toplamak, yüzeysel olarak aile ve sermaye türleri arasındaki ilişkinin nasıl işlediği hakkında bir fikir sahibi olabilmektir. Bu makale esas itibariyle aile ve aile-sermaye ilişkisinin Pierre Bourdieu'nun "Habitus" kavramı çerçevesinde nasıl bir devinim gerçekleştirildiği üzerinedir. Eser iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde toplumsallaşma süreci ve sermaye türlerinden bahsedilecek, akabinde ikinci bölümde Bourdieu Sosyolojisi ve "Habitus" kavramı üzerinde durulacak, en sonunda sermaye ve aile hakkında toplanan betimsel incelemeler özetlenilecektir.

## TOPLUM VE AİLE ARASINDAKİ DEĞİŞİM VE DEVİNİM

Toplum ve toplumsal olma süreciyle birlikte gelişen aile olma olgusunun toplumun ve toplum şeklinin nasıl olduğu ile doğrudan ilişkisi olduğundan bahsetmek mümkündür. Söz gelimi avcı ve toplayıcı bir yaşam süren toplumlarda aile daha çok konargöçer ve birlikte yaşayan bir aile olarak rol ve sorumluluklar daha çok erkeğe ve erkek egemen bir yönelişe sahipken, yerleşik hayata geçişte kadının doğurganlığı ve ev içindeki statüsü değişmiş ve devinim gerçekleştirmiştir. Bu devinim ile birlikte kadın ve erkeğin hane içerisindeki söz etme hakkının da eşitliğe doğru kaymaya başladığı görülmektedir. Ailedeki her değişim ve dönüşüm de ister istemez toplum ve toplum sistemini değiştirmektedir. Bunlara ek olarak orta çağda feodal sistemdeki ailenin gücünün ve otoritesinin de doğrudan toplumsal yapıyı ve yaşam standartlarını değiştirdiğini, fakat buna rağmen modernleşme süreçlerinde ailedeki dönüşüm ve

değişimin toplumsal yaşama göre değişip dönüşüm gerçekleştirdiği de bilmek gerekir. Burada ortaya iki husus çıkmaktadır. Aile ve toplum arasındaki ilişki diyalektiktir ve iki olgu da birbirini değiştirmektedir. İkinci durum ise aile içinde yetişen ve gelişen çocuğun yetişkin bir birey olup topluma kazandırılması süreci ailenin ve ailedeki bireylerin, çocuğa neyi nasıl aktardığı ile ilgilidir.

Toplumsal değişim denildiği zaman direkt olarak keskin bir bıçak gibi bir değişiminden bahsedilmese dahi bir kırılmayla birlikte değişimin ve dönüşümün gerçekleşmeye başlandığı unutulmamalıdır. Söz gelimi feodal sistemlerin yerini imparatorluklara, imparatorlukların yerini ulus devletlere ve ulus devletlerin yerini ulus üstü çok uluslu şirketlere ve küreselleşmeye bırakmaları geçişleri temsil eden birer kırılma noktalarıdır ve hem toplumu hem de aile yapısını sürekli değişime ve dönüşüme itmektedir. Bu değişim ve dönüşümlerin hızlandığı ve keskinleştiği dönemler ise daha çok modernleşme dönemi olarak kabul edilen zaman dilimine denk düşmektedir.

**Sanayi Devrimi ve Değişen Aile**

Sanayi Devrimi, insan ve hayvan gücüne dayalı üretim tarzından, makine gücünün hâkim olduğu üretim tarzına geçiştir. Bu tarz üretim on sekizinci yüzyılda İngiltere'de, özellikle dokuma sektöründe ortaya çıkmış, daha sonra diğer alanlara yayılmıştır. Makineye dayalı üretime geçile birlikte üretimin şekli ve miktarı da artmıştır (Küçükkalay, 1997, s. 52). Söz konusu insani üretiminin yerini makinelere bırakması üretimin sadece artmıştır tabiri ile bırakılmasından öte çok geniş çaplı ve çok aşırı bir üretim artışı olarak da ele alınmalıdır. Bu üretimdeki artış miktarı sanayi devrimi öncesi ile kıyaslandığında ciddi ve korkunç bir artış olarak ele alınmalıdır.

Buharlı gemilerin, buharlı trenlerin, daha güçlü ve dayanıklı teknolojik imkânlar ve ulaştırma seferberliği sanayileşmeyi doğrudan hızlandırmış, bu imkânlara sahip ülkeler –söz gelimi İngiltere gibi- bu sanayileşme yarışında bayrağı taşıyan güçlü ülkeler konumuna çıkmalarına sebebiyet vermiştir. Sanayi devrimi üretim olduğu kadar nüfusu da etkilemiş, tıbbi gelişmeler artmış, sağlık koşulları iyileştirilmiş, şehirdeki iş imkânları şehirleri cazibe merkezleri haline çevirmiş ve şehirlerin yoğun talep görmelerini sağlamıştır.

Sanayi devriminin gerçekleşmesi pek çok alanda dönüşüme yol açmıştır. Yaşanan dönüşümlerden ne kadarının sanayi devrimi ile ilgili olduğu tartışılmakla birlikte, devrimin ekonomik, sosyal ve siyasal alanda pek çok etkisinin olduğu kabul görmektedir. İşletmeler ailelerden ayrılmış, iş bölümü zorunlu hale gelmiş, işçi kavramı gelişmiş, sermaye birikimi mecburi hale gelmiş ve gelişmiştir (Aksoy, 2016, s. 36). Bu değişimlerin başı şüphesiz ailenin toplum kontrolündeki gücünü yitirmesi ve ailevi ilişkilerin siyasal alandan çekilmesi olacaktır. Buna ek olarak ailelerin çekirdek aile yapısına dönüşüm göstermesi de aile değişimine örnek gösterilebilir.

Neredeyse en çok sınıflandırma türü olarak kullanılan Sosyo-Ekonomik yapı aileyi etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesidir. Her türlü kırılma anı –yerleşik hayata geçiş, sanayi devrimi, sanayi sonrası bilgi toplumu- ailenin de değişmesine ve farklılaşmasına sebebiyet vermektedir. Nitekim toplumları anlamaya yönelik değerlendirmelerde örneğin Tönnies, Geselleschaft(cemiyet)/Gemeinschaft(cemaat); Redfield, Folk Toplumu/Kent Toplumu; Becker, Kutsal/Laik; Durkheim, Mekanik Dayanışma/Organik Dayanışma ayrımlarını yaparlar (Özensel, 2018, s. 48). Bu minvalde sanayi devrimi büyük kırılma noktalarından biri olarak aileyi de değiştirmiş ve dönüştürmüştür. Aile yapısı, aile ilişkileri, ailenin gücü ve sınırlılıkları

artışlar ve azalışlar göstermekte ve oluşan yeni toplumsal yapıya uyum sağlamaya çalışmaktadır.

Sanayi öncesi aileye bakıldığında, ailenin tarıma dayalı bir aile olduğu görülmektedir. Makineleşmenin olmadığı, üretim ilişkilerinin henüz aile kontrolünde olduğu dönemlerde, aile çok güçlü konuma ve işleyişe sahiptir. Gerek siyasi, gerek politik neredeyse tüm güç ailenin merkezinde toplanmış bulunmaktadır. Sanayi ailesinin oluşumu ise, sanayi devrimi ve teknolojideki gelişmelere dayanır. Kırsal alandaki istihdam oranları düşmüştür. Makineleşme ile issizleşmeye başlayan kırsal alandaki aileler şehirlere göç etmeye başlamış, şehirleşme tecrübesini tatmaya başlamıştır. Bu süreçte ailelerin yapısal olarak da değişiklik gösterdiğini hatırlatmak gerekir. Geleneksel aile yapısı –geniş ve birlikte yaşamaya dayalı- bozularak çekirdek aile yapısına –genelde anne, baba ve çocuklardan oluşur- dönmüştür. Bu değişimin temel sebebi sanayi devrimi sonrası ekonomik yetersizliğin hem insanları kırsal alandan ayırması ama bir yandan yine aynı ekonomik kaygı yüzünden herkesi idame ettiremeyeceğinden dolayı tedirgin olarak ailesinin sadece belirli bir bölümünü yanında getirmesidir.

Sanayileşme ile birlikte üretim ve endüstri şartlarının ürünü olan aile köklü değişikliğe uğramıştır (Lale, 2004, s. 68). Şüphesiz aile, geleneksel anlamda güçlü bir otoriteyi temsil etmekteydi. Bir lordun tüm ailesi asilzade iken bir köle ve ailesi bir ömür köle kalabiliyor ve hayatını böyle devam ettiriyordu. Buna ek olarak, hayatın ticarileşmesi ve kapitalizm aile ilişkilerini değiştirmiş, ailenin tekrar şekillenmesini sağlamıştır. Artık aile üretim ilişkilerini belirleyen konumda değil, tamamen tüketmesi gereken bir konuma gelmiştir. Böylece söz konusu bu sanayileşme sürecinin sermaye birikimi ve dağılımını ne kadar değiştirdiği, ailenin toplumu, toplumu aileyi nasıl etkilediği de görülmektedir.

**Toplumsallaşma**

Toplumsallaşma, genel olarak, bireyin içinde yer aldığı grubunun normlarını, değerlerini, tutumlarını ve karakteristik dilini edinmesi yönündeki etkileşim sürecine gönderme yapar. Bu kültürel öğelerin kazanılması sırasında, bireysel kişilik oluşur ve şekillenir (Coştu, 2009, s. 119). Yani bireyin içinde olduğu toplumun, o topluma ait ve toplumu toplum yapan kurallar bütününü içselleştirmesi sürecine toplumsallaşma diyebiliriz. Burada dikkat edilmesi gereken bir önemli problem ise süreklilik ve bireysel gelişim yetkinliği ile ilgilidir.

Toplumlar her ne kadar istikrarlı ve tek düze gibi görünseler de buna ek olarak dinamik yapılardır da. Sözgelimi feodal toplum yüzyıllar boyunca bir norm ve standartlara sahip olsa bile zaman içinde aynı toplumsal sistem yine kendi kendine sanayi sonrası topluma doğru gelişme göstermiştir. Bahsi geçen aynı modern sanayi toplumları ise yirmi birinci yüzyılda bilgi toplumuna doğru hızla yol almaktadır. Bireyin içinde bulunduğu norm ve birikimlerin değişiminde bu değişime ve toplumsal koşullara tekrar adapte olması beklenmektedir. Bu sürekliliğin yakalanılamaması durumunda bireyin toplumsallaşma sürecinden kopmasıyla ortaya anomi durumu çıkmaktadır.

Buna ek olarak bireyin yeterliliği de toplumsallaşma süreci ile doğrudan alakalıdır. Bireyin topluma hazırlanması ve adapte olmasını sağlayan ise içinde yetiştiği aile kurumudur. Ailenin genç yetişkine sunduğu imkânlar ve bilgi aktarımı genç yetişkini ileride toplumun hangi konumunda ya da hangi rolünde yer alacağını etkilemekle kalmaz bireyi o toplumun standartlarına hazırlama görevini de üstlenir. Birincil toplumsallaşma etmeni olan aile, Cooley'in deyimi ile toplumdaki tüm değişmelere karşın, birincil küme özelliğini korumaktadır.

Çünkü birey toplum içinde aile ortamında doğar, büyür. Bireyin ilk deneyimlerini kazandığı, ilk tutum ve davranışlarını belirlediği ortam ailedir (Aziz, 1982, s. 17). Söylenilmek istenen, toplumsallaşma süreci ilk olarak aile içerisinde anne, baba ve çocuk ile birlikte başlamaktadır.

Bunlara ilaveten birincil ve ikincil ilişkilerden, ardından da okuldan, arkadaşlardan, kitle iletişim araçlarından bahsetmek gerekir. Birincil ilişkiler yüz yüze olan, sık tekrar eden, süreklilik sağlayan, içerisinde daha çok samimiyet içeren ilişkiler bütünüdür. İş birliği içermektedir ve birliktelik bu iş birliği ile devamlılık özelliği kazanmaktadır. Bu devamlılığın ve sürekliliğin sağlanmasının en kolay sebebi yakınlık düzeyidir. Bireyin ailesi, okulu ve arkadaş çevresi birincil ilişkilere örnek gösterilebilir. Birincil ilişkilerdeki bu sıklık ve süreklilik bireyin toplumsallaşma uyumluluğunu geliştiren ve güçlendiren ilişkilerdir. Birey bu birincil ilişkiler sayesinde topluma ve toplum normlarına adapte olabilmektedir. Bireyin çocukluk ve gençlik dönemi bu toplumsallaşma sürecinin en iyi deneyim edinildiği yer olarak da bilinmektedir.

İlişkilerdeki birlik, beraberlik ve sıcaklığın azalmasıyla birlikte sıklığının da düşmesinden dolayı ortaya çıkan ilişkiler ise ikincil ilişkilerdir. Bu ilişkilerinin en önemli özelliği daha az duygusal ve daha az kişisel olmalarıdır. Sokakta arada hal hatır sorulan insanlar, akrabalar, bazı devlet kademeleri ve iş ilişkilerine ikincil ilişkiler adı verilebilir. Buna ilaveten birincil ilişkilerde öğrenilen toplumsallaşma süreci ve normlarının ikincil ilişkilere de yansıdığı bilinmelidir. Söz gelimi bireyin sokaktaki bir tanıdığı ile nasıl, ne şekilde ve hangi çerçevede konuşacağını öğrendiği yer ailesi ve okul ortamıdır. İkincil ilişkiler toplumsallaşmanın daha büyük bir boyutunu kapsamakla birlikte birincil ilişkiler insanı topluma daha çok yaklaştıran iletişim kaynaklarındandır.

Artan teknoloji ve gelişen toplumların toplumsallaşma süreçlerine etki eden bir diğer faktör de kitle iletişim araçlarıdır. İnsanın ailesi, okulu ve arkadaşlarına ek olarak elinin altında bulunan radyo, televizyon, bilgisayar gibi teknolojik aletler vasıtasıyla da toplumsallaşma süreçlerine dâhil olmaktadır. Bunun iyi ya da kötü yanları ele alınan makalenin konusu olmamakla birlikte küreselleşmenin bu kadar arttığı yirmi birinci yüzyılda kitle iletişim araçları ve kitle kültüründen uzak kalmak söz konusu değildir.

Toplumsallaşma bir süreçtir. Süreklilik arz eder ve ömür boyu devam etmektedir. Öğrenilen her türlü norm ve kabuller değişebilir, gelişebilir ya da gerileyebilir. Bireyin içinde bulunduğu toplumu ve kuralları kabul etmesi, kültürünü benimsemesi gerek sosyal, gerek kültürel gerek ekonomik olarak insanın yaşantısında izler taşır. Bireyin toplum olanı içselleştirmesi, ailesinin yardımlarıyla gerçekleşir.

Feodal toplumdaki toplumsal yapı ve normların çözülmesiyle ortaya çıkan yeni ekonomik seçkiler manifaktür kavramının ve manifaktür yaşam tarzını benimsemiş ailelerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiş, ara geçiş olarak kabul edilebilecek manifaktür yaşam tarzı da makineleşmenin artmasıyla sanayi devrine ve sanayi aile yapısına değişim göstermiştir. Her durumda da toplumsallaşma süreçleri birbirine benzer olsa da toplum yapısı ve toplumsal kabuller değişmekte, bu toplumların bel kemiğini oluşturan aileler ve aile yaşantıları da sürekli değişiklik göstermektedir. Bu değişimin bir sonraki boyutu da bilgi toplumuna geçiştir ki gelecek yüzyıllardaki bilginin öneminin yeni toplumsallaşma süreçlerinin ve normlarının oluşmasına zemin hazırladığı bilinmelidir.

**Toplumsal Sermaye ve Sermaye Türleri**

İnsanların içinde bulunduğu toplumlardan ve hayatlarını devam ettirdikleri sistemden kendilerine ve yaşamlarına miras aldığı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler insanın yaşamına ve bakış açısına tesir eden ve insanı o toplumun ya da içinde bulunduğu toplumdaki yerinin nerede olduğu hakkında bilgiler içerir. Bu alınan miraslar ekonomik, sosyal, siyasi, kültürel gibi çeşitli konularda olabilmektedir. Kısaca toplumsal sermaye, insanın yaşadığı toplum içerisinden kendisine biriktirdiği her türlü yaşam tarzı ve alışkanlıklar olarak adlandırılabilir.

Ekonomik anlamına bakıldığında sermaye için bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı, varlık, servet anlamları kullanılır (Türk, 2019). Burada dikkat çeken iki husus bulunmaktadır. Birincisi herhangi bir işin kurulması ve yürütülmesi için elde olması gereken para miktarı, ikincisi varlık ve servet anlamlarına gelmesi. Yani sermaye oluşmuş ve kullanıma hazır birikimler bütünü olarak kabul edilebilir.

Bu anlamda, sermayenin sosyal bilimlerde karşılığına bakıldığında Hanifan sermaye ve sosyal sermaye kavramından bahsederken, sosyal sermaye kavramı içindeki sermaye kavramını gayrimenkul, mülk, para gibi normalde kullanıldığı anlamda değil; bu maddi nesneleri halkın gündelik yaşamında anlamlı kılacak sosyal bir birim meydana getiren bireyler ve aile arasındaki iyi niyeti, arkadaşlığı, karşılıklı empatiyi, sosyal etkileşimi ve mantıksal merkezi okul olan kırsal topluluğu kastedecek şekilde kullanmaktadır (Koç, 2019, s. 341). Bahsi geçen durum, toplumsal sermayenin de sosyal anlamda biriken ve biriktirildikten sonra insana belirli ölçüde yarar ve fayda getiren yaşam tercihleri ve yaşam tecrübeleridir.

Tabii toplumsal sermaye denilen olgunun sadece pür sosyolojik –sosyal bilimler çerçevesinde- alınıp toplum ve birey ilişkisi olarak ele alınmaması gerektiği unutulmamalıdır. Nitekim modernleşme tecrübesinin akabinde ortaya çıkan sanayi devrimi sonrası teknolojik gelişmeler ve ekonomideki arz-talep dengesinin çok fazla artış göstermesi sermayenin sadece toplumsal olarak değil ekonomik olarak da birikim ve harcama potansiyelini açıklamak için kullanılabilir olduğu gerçeğini ortaya koyar.

Sermaye kavramı, kapitalist üretim ilişkilerinde merkezi öneme sahip bir kavram haline gelmektedir. Sermaye sadece bir üretim faktörü değil, aynı zamanda işçiler ve kapitalistler arasında mevcut olan bir toplumsal ilişki biçimidir (Madenci, 2003, s. 42). İşte bu oluşan ilişkiler biçiminden dolayı sermaye kavramı hem ekonomik anlamda hem de sosyal anlamda analiz ve açıklama yapmak için kullanılabilen, toplumu ve toplum yapısını açıklamak için yardımcı olabilen bir kavram olarak ortaya çıkar.

Toplumsal sermayenin çeşitli boyutları olsa bile en geniş anlamıyla üç ana dalda toplanabilmesi mümkündür. Ekonomiyi ve ekonomik faaliyetleri içerisinde toplayan ve toplumun ekonomik yönlerini ele alan ekonomik sermaye, kültürü ve kültürel birikimlerin insana ve topluma kazandırılması ve devamını niteleyen kültürel sermaye ve insanın toplumla ve toplumdaki diğer bireylerle etkileşimi ve izlediği süreçlerin birleşip bütün oluşturduğu sosyal sermaye. Bu sermayeler her ne kadar ayrı gözüküyor olsalar bile birbirini tamamlayan ve birbirleri ile sürekli etkileşim halinde olan sermaye türleridir. Bundan dolayı herhangi biri diğerinden bağımsız olarak ele alınmamalıdır.

**Ekonomik Sermaye**

Sermaye birikimi, teknolojik gelişme ve istihdam artışı ekonomik büyümenin temel belirleyicileridir. İstihdam artışının nüfus artışı yanında önemli ölçüde yatırımlara bağlı olması, teknolojik gelişme ve sermaye birikiminin faktörlerini ekonomik büyümenin kritik unsurları haline getirmektedir (Saygılı, Cihan, & Yurtoğlu, 2005, s. 5). Ekonomik sermayeden bahsedileceği zaman, devletin ekonomik gücünün ve yeterliliğinin toplumsal ve ulusal düzeyde ne kadar güçlü olabileceği ile yakından ilgilidir. Yani ekonomik sermaye fırsatlar, çalışma verimliliği ve ülkenin ekonomik büyümesi ile doğrudan ilgilidir.

Beşeri sermaye kavramı, iktisadi faaliyetlerle ilgili olarak bireylerde oluşan bilgi, beceri, tecrübe ve dinamizm gibi nitelikleri kapsamaktadır. Bu tanım geniş anlamda ele alındığında ise, insanın üretken olarak ortaya koyabileceği bütün nitelikleri içermektedir. Dolayısıyla, bu nitelikleri kazanmaya yönelik olarak yapılan faaliyetler yatırım olarak değerlendirilmektedir (Eser & Gökmen, 2009, s. 42). Toplumları inşa eden bireylerin yeteneklerini kullanma ve geliştirme becerileri ekonomik sermayenin gelişim ve işlenmesine doğrudan katkıda bulunur. Nitekim bireyin ekonomik anlamda bilgi birikimi ve yeterliliği onun gelecekte ya da anında hangi ekonomik koşullar ve refah düzeyinde yaşadığı, yaşayacağı bilgisinin analiz edilmesinde ya da gözlenmesinde rol oynar. Bu tecrübe ve devamlılık ekonomik sermaye için kaçınılmazdır.

Beşeri sermayenin geliştirilmesi ve etkin bir şekilde kullanılabilmesi, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler açısından oldukça önemlidir. Beşeri sermayenin geliştirilmesi için, eğitimli ve sağlıklı bir topluma ihtiyaç vardır. Söz konusu sermayenin verimli olarak değerlendirilebilmesi için de, bireylerin maddi imkânlar ve sosyal ilişkiler bakımından tatmin olması vazgeçilmez bir koşuldur (Eser & Gökmen, 2009, s. 42). Doyuma ulaşma süreci, bireyin ekonomik düzlemde kazandığı ve harcayabildiği maddi imkânlar ile alakalıdır ve bireyler ekonomik sermaye yeterliliğini geliştirmek için toplumsal düzlemde sürekli çalışma içindedir. Söz gelimi alt ve orta sınıfa ait bir ailedeki birey kendini ve ailesini kurtarmak için yani ekonomik sermayesini geliştirmek için eğitimi kullanmak suretiyle gelişim ve dinamizm kazanmaktadır. Bu dinamizmin oluşması ve gelişebilmesi için söz konusu sağlıklı ve eğitimli toplumun oluşturulması görevi de devlete düşmektedir. Devletin alt yapı olanakları ve topluma sağladığı refah, ekonomik sermaye üretimine ve birikimine doğrudan katkı yapmaktadır.

Ekonomik sermaye bireyi toplumla bağlayan, statüye ve role göre şekillenen, insanlar arası etkileşimde maddi güç olarak adlandırılabilen, insanın alım gücünü belirleyen, gerektiğinde tabakalaşma oluşumunda –çalışma konusu olmamakla birlikte toplumda istenmese de bir tabakalaşma vardır- üst katmanlara dikey hareket unsuru olarak etki edebilen, kapitalizmin harcama alışkanlığını kamçılayan ve daha fazla tüketime zorlayan ve yaşam standartlarında insanı doyuma daha net ve keskin ulaştırabilen birikimler bütünüdür. Bu anlamda yararından ya da zararından söz edilmemekte, ekonomik sermayenin topluma ve bireye nasıl şekil verdiğinden bahsedilmektedir.

**Kültürel Sermaye**

Bourdieu'ya göre kültürel sermaye; cisimleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış halde olmak üzere üç biçimde bulunur. Beden ve zihnin uzun süreli yatkınlıkları cisimleşmiş hali, resimler, kitaplar, sözlükler, enstrümanlar, makineler gibi kültürel emtia biçimleri nesneleşmiş hali, eğitim vasıfları ise kurumsallaşmış hali ihtiva etmektedir (Özcan, 2019, s. 6). Bireyin toplum içinde ve en yakın anlamıyla aile içerisinde yaşamını idame ettirirken gördüğü ve uyguladığı eylemler ve tercihler bütününü, cisimleşmiş kültürel sermaye olarak ele almak mümkündür. Söz

konusu bu uzun süreli yatkınlıklara alışkanlıklar, sürekli tekrar eden ve artık kalıplaşmış hal ve davranışlar bütünüdür. Burada en önemli etmen bireyin genç bir yetişkin olana kadar ya da tüm hayatını idame ettirene kadar beden ve zihin olarak ailesinden edindiği ve pekiştirdiği davranışlar bütünün gelecek hayattaki düşünce ve yaşam biçimini doğrudan etkilediğidir.

Tarihsel gelişimde kültür kelimesinin üç kullanımı dikkat çekmektedir. Birincisi XVIII. yüzyıldan itibaren zihinsel, manevi ve estetik gelişime ilişkin genel bir süreci anlatan kültür; ikincisi özel ya da genel biçimde kullanılsın bireyin, toplulukların ya da toplumun yaşam biçimini anlatan kültür ve üçüncüsü düşünsel ve sanatsal etkinliğin ürünleri anlamında kullanılan kültürdür (Oğuz, 2011, s. 128). Bu anlamda yazılı ve sözlü olan tüm eserler resimler, kitaplar, filmler gibi akla gelen her türlü eser kültürün bir parçasıdır ve kültürü temsil etmektedir. Estetik eserden herhangi bir ders kitabına varıncaya kadar akla gelen tüm eserler insana sürekli kültürünü ve kültüründen izleri yansıtır ve kültürünün gelişmesine katkı sağlar. Kültürün ve kültür parçalarının gerçekten kültürü yansıtıp yansıtmadığı –bakınız kültür endüstrisi kavramı ve Frankfurt Okulu- bu makalenin konusu değildir.

Kurumsallaşmış kültür kavramı ise doğrudan devlet ve devlet kurumlarıyla bizatihi devlet politikaları ile ilgilidir. Alınan eğitimin ve eğitim türünün seçilmesi, verilen eğitim içeriğinin düzenlenmesi, eğitim seviyesinin verimliliği ve sunulma süreçleri bunun içine girmektedir. Uluslar kendi toplumlarını ve kültürlerini belirlerken onları yönetilebilir ve anlaşılabilir bir toplum modeli çizmek istemektedirler. Bundan dolayı eğitim ve eğitim kurumları da kültürel sermayeyi yaymak ve arttırmak için kullanılan toplumsal yapılardan herhangi birilerindendir.

Bourdieu'nün argümanı, ekonomik eşitsizliklerin kültürel eşitsizlikler tarafından pekiştirildiği, hatta kültürün kendisinin (düşünceler, simgeler, yaşam koşulları) sınıf eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynadığı düşüncesi üzerine kuruludur (Yanıklar, 2010, s. 123). Daha önce bahsedildiği üzere sermaye türleri çeşitlik ve farklılık gösterse bile aslında bir bütün olarak ele alınmalıdır ve ekonomik sermaye, kültürel sermaye ile yakınlık gösterir. Ekonomik gücün ve bu gücün toplumda kazandırdığı ya da oluşturduğu eşitsizliğin kültür tarafından istenerek ya da istenmeyerek tekrar üretildiği bir gerçektir. Söz gelimi zengin ve köklü bir geçmişi olan birey ile fakirlik ve imkânsızlık görmüş birey arasındaki kültür ayrımı her ne kadar aynı toplumun bireyleri olsalar da birbirlerine göre farklılık içerdiği gözlemlenmektedir. Kültür, bireyleri topluma yakınlaştıran ve nesillerden nesillere aktarılan yaşamsal faaliyetler ve bilgiler birikimidir ve kültürün aktarımı ve yaygınlaşması ekonomik yatkınlık ile de doğrudan alakalıdır. Kültürel sermayenin ekonomik sermayeyi bu kadar beslemesinin sebebi ise toplumsal yaşamdaki eşitsizlik ve tabakalaşma sorununun sürekli kendisini yeniden üretmesidir.

**Sosyal Sermaye**

Sosyal sermayenin ilk sistematik çağdaş analizcisi Pierre Bourdieu, ekonomik, kültürel ve sosyal olmak üzere üç sermaye türü belirlemiştir. Bourdieu sermayeyi, "*karşılıklı tanışıklık ya da tanımaya dayalı, aşağı yukarı kurumsallaşmış ilişkilerin oluşturduğu sürdürülebilir bir ağa sahip olmaya bağlı, gerçek veya potansiyel kaynaklar toplamı*" şeklinde tanımlamaktadır (Gerni, 2013, s. 11). Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus sosyal sermayenin üretilebilir ve kazanılabilir olması için sürdürülebilen ilişkiler bütünü içermesi gerektiğidir. En yalın itibariyle ekonomik ve kültürel sermaye kavramları incelendiğinde tek başına ve bireysel yetkinlik, bireysel yetenek ve zihinsel kapasite ile kendi kendine üretilebilir olurken, sosyal sermaye kavramının en az iki kişinin yani sosyal olma yolu olan iletişim ile sağlanabileceği olduğudur. Bu durumda sosyal sermaye, bireyleri içinde bulunduğu toplumsal grubun, örgütün

veya cemiyetin içerisinde kolektif olarak bulunan ve herkese yarar sağlayabildiği bir birikim türü olarak kabul edilmektedir.

Sosyal sermayenin artışı veya azalışı sermayenin kendinde bir gerçekliğe değil, aktörler arasındaki kurulan ilişkilerin doğasından neşen eden bir gerçekliğe işaret eder (Aydemir, Sosyal Sermaye: Topluluk Duygusu ve Sosyal Sermaye Araştırması, 2011, s. 24). Bahsi geçen durumdan söz edilmek istendiğinde aslında bireyler arasındaki sürüklenmeden yani toplum olabilme düzeylerinden bahsedilmektedir. Daha düzgün bir ifade edişle topluluk duygusunu pekiştirme ve topluluk olabilme düzeyleri sosyal sermayenin gücünü belirleyici etmendir. Söz konusu ilişkilerdeki güç sosyal sermayeyi de etkilemektedir.

Sermayenin diğer türleri ile olan benzerlik ve farklılıklarından anlaşılacağı üzere sosyal sermaye, kolektif eylemin bir girdisi ve sonucu olarak işlev görmektedir. Belirli bir toplumsallığa işaret eden kavram, kendinde bir değerden ziyade kişiler arası etkileşimin hem girdisi hem de sonucu olarak ortaya çıkar (Aydemir, Sosyal Sermaye: Topluluk Duygusu ve Sosyal Sermaye Araştırması, 2011, s. 25). Bu sermayenin gelişmesi ve artması ya da azalması veya yok olması tamamen bireyler arası etkileşime bağlıdır ve bu da iletişim ağlarıyla alakalıdır. İletişimin türü, kanalı ve sağlığı bireylerin birbirine olan bakış açısı ya da içinde bulunduğu kolektif alan sosyal sermayeyi belirlemektedir.

Sosyal sermaye birikiminin doygunluğu veya fazlalığı, toplumsal aktiviteleri olumlu etkilerken, yetersiz oluşu da olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak sosyal sermayenin ilgili alanlarda tek başına etkin olabilmesi mümkün değildir (Karagül & Dündar, 2006, s. 65). Ekonomik sermaye ya da beşeri yeterlilik ile sosyal sermaye bu bağlamda tamamlayıcı olgulardır. Bireyin iletişim düzeyi yeterliliği ve ekonomik yeterliliği, tecrübeleri ve çalışma azmi sosyal sermayeyi de belirlemektedir. Bu karşılıklı diyalektik süreç sosyal sermayeyi diğer sermaye türleri arasında hem farklı hem benzer özellikler taşıdığını da ortaya koymaktadır.

Kavram ne olursa olsun –ekonomik sermaye, kültürel sermaye veya sosyal sermaye- toplum insan eliyle oluşan ve insanlar arası paylaşılan bir yaşam alanıdır. Bireyselliğin ne kadar önemli ve gerekli olduğu su getirmez bir gerçek olsa da bireyler paylaştığı toplumlardan da etkilenmektedir. Bu etkilenme düzeyi ekonomik, siyasi veya kültürel olmakla birlikte iletişim sayesinde gerçekleşir ve bu değişim ve dönüşüm sosyal sermayeyi meydana getirir. Burada söylenilmesi gereken, sermaye türü ne olursa olsun bireyin toplumla bağ kurduğu alanın ailesi olmasıdır. Buradan hareketle bahsedilmesi gereken olgulardan birisi de toplum ve aile ilişkisidir.

**Toplum ve Aile İlişkisi**

Toplum, aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü olarak sözlüklerde yer etmiştir (Türk, 2019). Bu anlamıyla toplum, belirli bir alanda birikmiş insan kalabalığının üstünde bir anlam taşımaktadır. Toplum, çıkarlar ve ilişkiler üzerine kurulan sosyal ilişkiler ağı bütünüdür. İnsanın ev yaşantısından iş hayatına kadar her alanda kurduğu birincil ve ikincil ilişkiler bütünlüğüne toplum adı verilmektedir.

Toplumları var eden ve devamlılığını sağlayan birtakım parametreler bulunmaktadır. Bu parametreler toplumun sürekliliğini sağlayan uyum ve işbirliğini tetikleyen oluşumlardır. Bunlardan en önemlisi de dil parametresidir. Dil ile ilgili Saussure'un şu görüşünün belirtilmesi gerekir: "Dil, varlığını yalnızca toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur. Öte

yandan işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir" (İmer, 1990, s. 12). Gerçekten de böyledir. Diller insanlar arasından çıkan ve yine insanlar arasında geliştirilen bir şey olsa da zaman içinde topluma mal edilmiştir. Bu durum toplumları var eden dilin ve dili kullanan bireylerin birbirini anlamak ve uyum sağlayabilmesi için topluma ait bu dili ve dil kurallarını içselleştirmesi, pekiştirmesi ve sürekli kullanması gerekir. Bu durumdan dolayı, dil toplumu, toplum da dili etkilemekte, ortada diyalektik bir ilişki bulunmaktadır.

Bir diğer parametre de kültür olgusudur. Kültür, tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin olarak sözlüğe geçmiştir (Türk, 2019). Tam burada dilin önemi ve kültür arasındaki bağıntıdan söz etmek gerekir. Kültür toplumun ve topluma ait olan her türlü maddi ve manevi değerleri kapsadığı için bu birikimlerin nesilden nesle aktarılabilmesi de dil ile alakalıdır. Nitekim dil ile aktarılan her türlü birikim –Sözlü ya da yazılı- geçmişten modern dönem toplumlarına bile aktarılabilmektedir. Toplumsal yapıların belirli ahenk ve uyum içerisinde dinamizmini devam ettirebilmesi için bir takım yazılı ve yazılı olmayan kurallara göre hareket etmesi gerekir. Bunların bir kısmı modern ulus devletleriyle ortaya çıkan anayasa kuralları ve hukuk ile gerçekleşirken bir kısmı da toplumca kabul edilen ve içselleştirilmiş kültürel kurallar ile bu uyumun devam ettirilmesi sağlanır.

Bir diğer toplumsal parametre ekonomi kavramıdır. Ekonomi, insanların yaşayabilmek için üretme, ürettiklerini bölüşme biçimlerinin ve bu faaliyetlerden doğan ilişkilerin bütünü, iktisat olarak sözlükte yer almaktadır (Türk, 2019). Sosyal bilimler açısından ele alındığında ekonomi statülerin ve hiyerarşilerin belirleyicisi rolünü de üstlenmekte böylece ister istemez oluşmuş tabakalaşmış toplumda bireylerin yer ve konumlarının belirlenmesinde öncülük etmiştir. Marks'a göre üretim ilişkileri sürecinin bir bütün olarak üretimin çıkarlarına hizmet ettiğini ve üst yapının ideasına yaklaşmasıyla da ekonomik güçlerin öncelik kazanmış olduğu fikri öne çıkmaktadır (Baysal, 2017, s. 13). Toplumu ve toplumsallaşmayı bu kadar etkileyen ekonominin, kapitalizmin yatkın ve zorunlu olduğu –kimine göre alternatifsizdir- bir modern dönem yaşamında toplumu etkileyen parametre olarak ele alınmasının önemini daha da açıklamaktadır.

Bunlara ek olarak toplumu etkileyen tek parametrelerin yukarıda geçen üç temel parametre ile alakalı olduğunu düşünmemek gerekir. Siyaset, boş zaman değerlendirme, din gibi pek çok parametre toplumu oluşturan ve şekillendiren etmenlerdir. Toplumun nasıl gelişip devam ettiğinden bahsederken toplumdaki bireyleri yetiştiren ve topluma kazandıran aileden bahsetmeden, toplumun nasıl gelişip şekillendiğinden söz edilemez.

Sosyal bilimler içerisinde aile hakkında çok fazla tanım bulmak mümkün olup yapılan her tanımın tam aile tanımı diye adlandırılması mümkün değildir. Buna karşın aileye kısaca anne, baba ve çocuktan oluşan toplumun en küçük yapı taşı olarak kabul edilmektedir. Peki neden? Aile ne için toplumu temsil etmektedir? Nasıl bir biçimde ve işlevde olduğu için toplum ile arasında bir ilişki ve uyum vardır? Kısaca bunlara değinmek gerekiyor.

Ailenin toplumla bu kadar bağdaştırılmasının en büyük sebebi toplumu yansıtıyor ve bireyi topluma hazırlıyor oluşudur. Nitekim bireyler arası ilişkiler ağının ve birlikteliklerin toplumu oluşturduğu kabul edildiğinde ailedeki her bireyin de birbirleri arasındaki iletişimleriyle birlikte kendi aralarında bir mikro toplum örneği oluşturduğunu da kabul etmek gerekir. Sözü geçen tüm parametrelerin (Siyasi, sosyal, ekonomik, dini vb.) ailede öğrenilmeye başlandığı, geliştirildiği ya da gerilediği de hakikatler arasındadır.

İletişimin sağlığı ve uyumu ailedeki bireyleri ve bireylerin toplumdaki konumunu doğrudan etkilemektedir. Ailedeki iletişimin sağlığı, düzeyi ve ilgisi çocuğu ve genç yetişkini toplumsal yapı içerisinde nasıl iletişim kurması gerektiği, nelere dikkat ederek konuşması gerektiği ve aynı toplumdaki insanlarla iletişimini nasıl sağlayacağını etkiler. Söz gelimi Türk bir ailenin yabancı bir ülkede hâlâ Türkçe konuşma çabasını sürdürmesi durumunda ailenin o topluma entegre olması ya çok zor olacaktır ya da imkânsız olacaktır.

Buna ek olarak kültürden bahsedildiğinde ailenin kültürel geçmişi ve kültürel mirası doğrudan yetiştirdiği bireye aktarılmaktadır. Bu durumda ailenin kültürel mirası, toplumu oluşturmakta, toplumun kültürel mirası aileyi şekillendirmektedir. Modern toplumların sınırlarının ve kurallarının hukuksal açıdan düzenlendiği kabul edilmekle birlikte hukukun her şeyi tamamen ve eksiksiz kapsamadığı da kabul edilmeli, bu hukukun bıraktığı boşluğu da kültürün gelenek ve göreneklerle, adetlerle ve töre gibi olgularla doldurmaktadır. Aile kültürü bireyi içinde bulunduğu topluma hazırlamakla kalmaz, nesil devamlılığında kültürün aktarılmasını da içerir.

Ailenin ekonomik durumu, ekonomik gücü ve toplumsal hiyerarşideki yeri ailede yetişen bireylerin topluma bakış açısına veya toplumu algılama biçimine etki etmektedir. Söz gelimi köklü ve oldukça zengin bir ailede büyüyen, sınavsız istediği yerde okuyabilen, genel ihtiyacı haricinde hiçbir istek ve arzusunun bile eksik olmadığı bir ailede büyüyen gencin toplum algısı ile bir işçi ailesinde, genel ihtiyaçlarını bile neredeyse zor karşılayacak durumda olan bir gencin topluma bakış açısı aynı olmayacaktır. Paylaşılan toplum ve toplum normları her ne kadar aynı görünse de paylaşılan aile ve aile imkânları aynı değildir. Toplum içindeki her aile, yetişen çocukları kendi penceresinden topluma kazandırmakta ve toplumsal yaşama kazandırmaktadır. Burada önemli olan aile imkânlarının ne olduğundan çok ailelerin toplumsal yaşamdaki önemi ve konumudur.

## AİLE SOSYOLOJİSİ ve PİERRE BOURDİEU

Toplumu inceleyen ve insanların toplum içerisinde nasıl bir arada yaşadığına cevaplar aramaya çalışan sosyolojinin alt dallarından olan aile sosyolojisi bu sosyal ilişkiler ağı içerisinde ailenin yapısını, oluşumunu, genel kurumlar içerisinde olan ailenin bir kurum olarak sınırlılıklarını, içeriğinin ne olması gerektiğini, işlevlerinin ve öneminin ne olduğunu ve bizatihi diğer sosyolojik kurum ve olgular arasındaki ilişkiyi inceleyen bir sosyolojik alt daldır. İçerik olarak evlilikten boşanmaya, çocuk yetiştirmeye, aile içerisindeki iletişim ve uyum sorunlarına, aile içi şiddete, aile planlamasına, toplumsal cinsiyet kavramına ve cinsiyet kavramlarına kadar pek çok konu ve olgu üzerinde durmaktadır.

Ailenin incelenmesi ve anlaşılmasının sebeplerinden birisi toplumu anlayabilmek ve toplumsal yaşantı içerisinde ailenin yerini saptayabilmektir. Buna ek olarak ailenin bireyi nasıl etkilediği, sermaye aktarımının nasıl işlendiği konusunda uzman bir sosyolog olan Pierre Bourdieu'nun sosyolojik muhayyilesinden bahsetmek gerekir. Bunları yaparken ustanın kullandığı kavramlara değinmek ve en önemlisi aile sosyolojisi nazarında "habitus" kavramının içeriğine değinmek gerekir.

### Pierre Bourdieu Sosyolojisi

Genel olarak var olan kabullere yönelik eleştiriler içeren Bourdieu metodolojisi, öz olarak, kendi saha çalışmaları sırasında şekillenmiştir (kendi ifadesiyle, metot ona kavramları dayatmıştır). "Ampirik araştırmadan yoksun teori boştur, teoriden yoksun deneysel araştırma kördür" (Özsöz, 2007, s. 15). Sosyolojinin yapısı itibariyle ya da sosyologların eğilimleri

itibariyle çalışma alanı ya da çalışma konuları seçilirken bir takım ayrışmalara gidilmektedir. Söz gelimi teori ya da çalışma kapsamını makro, mikro veya orta olarak seçmek gibi. Ya da Toplumsal yapıyı ele alırken bireyi dışlamak, bireyden bahsederken yapıyı dışlamak gibi. Ama unutulmaması gereken ele alınan teorinin ampirik, ampirik bilginin de teorik bir çerçeveye muhtaç olduğu gerçeğidir.

Bourdieu'ye göre sosyal dünyayı anlamak, dünyadaki bütün iktidarları sorgulamakla başlar ve bu görev sosyolojinin ana konusudur. Ona göre sosyoloji, bilimsel işlevi ne kadar yerine getirirse, iktidarı o kadar hayal kırıklığına uğratır ve yalanlar. Bu açıdan sosyoloji, çıkarı olan herkesi rahatsız eden bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Palabıyık, 2011, s. 123). Buradaki temel düşüncenin, toplumsal yapıları ve sistemleri kontrol ettiklerini iddia eden ulus devletlerin başındaki devlet yönetimlerinin yönetim şeklinin meraklı gözler veya akademik dilde sosyologlar tarafından incelenmesinin önemliliği üzerinedir. Gerçek şudur ki iktidarlar toplumsal sistemleri idare etmek isterken kendi çıkarlarını ister istemez gözetirler ve bunu hukuksal anlamda toplumlarına yansıtırlar. Bourdieu da burada sosyologun araştırmak istediği her alanda, girdiği her konuda veya toplumsal süreçte gerçekleri aramak ve anlatmak zorunda olduğuna bunun da sistemden yararlanan herkes tarafından rahatsızlık olarak dile getirileceği gerçeğidir.

Bourdieu (1989), kendi sosyolojik çalışmalarının özünü iki kelimeyle ifade etmektedir: İnşacı yapısalcılık veya yapısalcı inşacılık. Bourdieu, sosyolojik analizlerinde ele aldığı her bir sorunsalı alan içerisinde, alanın bütün yapısıyla birlikte incelemiştir. Bu bağlamda Bourdieu, özne ve nesne merkezli yaklaşımların kurmuş olduğu araştırma yöntemlerini reddeder (Dursun, 2018, s. 72). Bahsedilen durum sosyolojideki dualist sosyolojik araştırma perspektifini monist ve teoriyi ve pratiği birbirine bağlayan sosyolojik düzlemdir.

Pierre Bourdieu sermayeyi üçe ayırır: bunlar sırasıyla ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerdir. Bu üç sermaye türü aslında oldukça yakın bir şekilde birbirine bağlıdır. Sermaye türleri arasındaki söz konusu bu yakın ilişki, her bir sermaye türünün diğeri ile arasında ayrılmaz bir işbirliği olduğu anlamına gelir (Yarcı, 2011, s. 130). Makalede incelenmek üzere seçilen Pierre Bourdieu ve sosyal sermaye kavramının temel sebebi de budur. Sermayelerin ne olduğu, nasıl oluştuğu, nasıl şekillendiği, neye göre biriktiği ve oluştuğu, birbirini ne kadar tamamladığı gibi sorulardan görüldüğü üzere toplumu oluşturan tüm sermaye çeşitleri ailede bir arada gelmektedir ve aileden bireye ve sonra tekrar topluma yansımaktadır.

Bourdieu, alanı bir çatışma arenası olarak görmektedir, alan aynı zamanda bir mücadele alanıdır. Alan, içinde sermayenin çeşitli türlerinin(ekonomik, kültürel, toplumsal, sembolik) kullanıldığı ve harekete geçirildiği rekabetçi piyasanın bir türüdür. Bu çatışma alanının devamlılığı ve sürekliliği bireyin içinde bulunduğu alandaki sermayelerinin sürekli hareket halinde ve mübadele içinde olduğunun göstergesidir. Kültürel anlamda paylaşılan birlik ve beraberlik, toplumsal olarak paylaşılan toplum olma fikri, ekonomik olarak ikincil ilişkileri içeren ama duygusallıktan uzak pazar ortamı gibi olgular birikerek insanın sosyal sermayesini arttırmaktadır.

**"Habitus" Kavramına Bakış**

Habitus kavramına genel bir başlık açılmasının sebebi habitus kavramı izah edildikten sonra sosyal sermaye, habitus ve aile arasındaki kurulacak ilişkinin daha dikkatli ve titiz olarak ele alınabilmesi içindir. Habitus, ne tam anlamıyla bireyseldir, ne de davranışları tek başına belirler; eyleyicilerin içinde işleyen yapılandırıcı bir mekanizmadır, çok çeşitli durumlarla başa çıkmayı

sağlayan bir strateji üretme ilkesidir (Bourdieu & Wacquant, 2003, s. 27). Habitus bu anlamda hem bireyin içinde oluşan, mekanizmayı yani toplumu da kapsayan, insanın gündelik hayatında aldığı kararları belirleyen bir yaşamsal faaliyetler zinciri olarak kabul edilebilir.

Habitus kendiliğinden oluşmamıştır. Habitus bireyin içinde bulunduğu kültürden veya alt kültürlerden izler barındırır ve bu izler sayesinde bireyde bir alışkanlıklar zinciri oluşur. Bu habitusun oluşması, süreklidir. Bireyin doğum anından ölüm anına kadar gelişir ve bir zihinsel yığın oluşturur. Bu zihinsel yığın her şeyi kapsamaktadır. Gazete okurken seçilen gazeteden, yemek yeme şekline, yemek seçimine, film seçimine, oturma ve kalkma şekline, uyku düzenine, herhangi bir matematik sorusunu çözme şeklinden siyasi eğilimlerine kadar her türlü seçim habitus çerçevesinde gelişir ve değişir.

Habitusların değişiklik gösterebileceğinden ve bu habitus değişikliğinden dolayı yetişen ve gelişen çocukların hayata bakışlarının farklı olacağı bilinmelidir. Birey, habitusu doğuştan getirmez, bireyin genetik potansiyeli daha yüksek veya daha düşük olabilse de bir habitusla dünyaya gelmez (Dursun, 2018, s. 78). Habitus alışkanlıklar gibi tekrarlarla edinilen, hem zihinle hem de bedenle tanınan bir olgudur. Modern olarak kabul edilen ve modern olduğunu düşünen bir habitus içerisinde gelişen bir gencin hayata bakış açısı daha seküler olurken, geleneksel ve muhafazakâr bir habitus içerisinde gelişen bir bireyin daha baskın ve daha tutucu tutumlar sergileyeceği bilinmelidir.

Mesela bir hukukçu, işçi olan bir kişiye göre daha iyi beklentilere sahiptir. Yani hem geçmişte kazandığı yapısalcı durum söz konusudur, hem de geçmişten edinilen bilgiler aracılığı ile ileride karşılaşabileceği durumların neler olabileceğini kestirebilir. (Palabıyık, 2011, s. 129). Hukukçunun beklentileri, hayata bakışı ve tutumları tamamen "habitus" kavramıyla alakalıdır. Habitus kavramına göre, bir insan bir davranışı nasıl yapacağını bilir fakat nedenini açıklama durumunda zorlanır. Çünkü bu habitus isteyerek ve hedeflenerek kazanılmaz. Çünkü bireyler içerisinde doğdukları ve yaşadıkları toplumun özelliklerini ve bakış açılarını seçmek ve özümsemek durumunda kalırlar.

Buradan hareketle özetlemek ve toparlamak gerekirse söze, toplumsal bir sistemin var olduğunu kabul ederek başlamak gerekir. Bu toplumu ve toplumsal sistemi var eden bireylerdir ve bireylerin yaşamsal faaliyetlerini belirlerken artık toplum ve bireyler arasında bir farklılaşma görülür. Evet, toplum insanların birlikte iletişim kurmaları ile ortaya çıkan bir süreci kapsar fakat birey o toplumun artık belirlediği normları da kabullenmek zorundadır. Söz gelimi herhangi bir trafik ışığında durmamız gerektiğinden, büyükler yanında nasıl davranılması gerektiğine kadar her türlü kurallar bütününü artık topluma mal edilmiştir ve bireylerin toplamından fazladır.

Durum böyleyken habitus kavramı da insanın toplumun hangi kesiminde büyüyüp geliştiği ile ilgilidir. Söz konusu bu durum insanın hayata bakış açısından, toplum kurallarına nasıl ve ne şekilde uyacağına kadar karar vermesini sağlar. Habitus bir sermayeler birikimidir ve habitus kendiliğinden zamanla gelişir. Bu gelişim ve kabulleniş de toplumun içindeki sistemsel yapılanmada ister istemez bir hiyerarşik yapı oluşturmaktadır.

İnsanlar habituslarına göre hareket ederlerken yine geleceğe karşı planlarını da bu habituslarının izin verdiği şekilde kurabilir ya da kurgulayabilir. İşçi bir ailenin çocuğu kendisini babası gibi bir işçi konumunda ya da herhangi bir orta sınıf memuriyetinde görebilirken, bir siyasal parti içerisinde maddi ve manevi olarak güçlü bir konumda olan ailenin çocuğu da kendisini gelecekte daha güçlü ve vasıflı bir halde görebilmektedir. Buradan sonra

üstünde değinilmesi gereken sosyal sermaye kavramının aile ile ilişkisidir. Aile sosyal sermayeyi etkiler mi, aile sosyal sermayede nasıl bir rol oynar gibi sorular çalışmanın bir diğer bölümünde değinilmesi gereken yeni konu başlığı olacaktır.

**Sosyal Sermaye ve Aile İlişkisi**

Sosyal sermaye kavramı için yukarıda sosyal sermayenin insanın kendi kendine biriktirebileceği bir olgu olmadığından sosyal sermayenin tüm sermaye türlerinin birleşiminden (ekonomik, sosyal, kültürel) meydana gelen ve insanlar arası iletişimi içeren bir durum olduğundan bahsedilmiştir. Bir etki ve tepki durumunun olması gerektiğinin ve bu etki ve tepkilerin toplamının sosyal sermayeyi oluşturduğu ve sosyal sermayeyi beslediğinden söz edilmiştir.

Buna ek olarak habitus kavramında da insanın habitusunun çerçevesinde hayatını ve seçimlerini belirlediği, bunu yaparken ekstradan bir çaba sarf etmeksizin kendiliğinden alışıla gelmiş yaşamsal faaliyetlerin bir sonucu doğrultusunda, insanların tüm toplumsal eylemlerinin ve bireysel tecrübelerinin bu habitus ile kazanıldığına işaret ederek, habitusun insanı içinden çıktığı toplumsal koşulların bir ürünü ve sonucu olduğunu kabul ederek söze başlamak gerekir.

Modern toplumun yalnızlaştırdığı bireyin karşı karşıya kaldığı açmaz ve sorunlara, anomi ve yabancılaşmaya karşı, bir panzehir ve tamamlayıcı unsur olarak, sosyal teoride son dönemlerde, topluluk olmanın, bir arada eylemde bulunmanın ve karşılıklı ilişkilerin önemine dikkat çekilmeye başlaması, sosyal sermaye kavramsallaştırmasının hazırlayıcısı olmuştur (Şan & Şimşek, 2011, s. 102). Nitekim bireyin bu kadar yalnızlaşması ve yalnızlığa itilmesi hem ona büyük bir atalet katıyor hem de toplumsallaşma sürecini baltalayarak toplumsal istikrarın giderek daha kırılgan olmasını sağlıyordu. Tabii bunun önüne geçebilecek tek şey, aileydi. Aile bireyin yalnız hissetmediğini ona hissettirebilen, yardım ve dayanışma mekanikleri içeren ve sermaye birikiminde tampon kurum işlevi görebilen yegâne toplumsal bütünlük parçasıdır.

Sosyal sermaye, birey ve grup kaynaklı, güven, itibar, norm ve sosyal ağlardan oluşan, toplumsal dayanışma ve işbirliğini kolaylaştıran, toplumun ekonomik üretkenliğini ve verimliliğini artıran, toplumsal yapıyı sağlıklı işler hale getirerek güçlendiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Şan & Şimşek, 2011, s. 102). Sosyal sermayenin aile ile ilişkisi de tam burada ortaya çıkmaktadır. Birincil ilişkilerin en yoğun olarak hissedildiği aile yaşamı bireyi topluma ve toplumsal sisteme hazırlarken ona sunduğu imkânlar sadece kendini geliştirme ve gerçekleştirme yetisi, ekonomik ve kültürel olarak sermaye biriktirmesini sağlamak değil aynı zamanda sosyal olabilme yetisini kazandırabilmek ve ilişkiler ağındaki ilişki kurma becerisini pekiştirmesini sağlamaktır.

Bourdieu aileyi "kolektif özne" olarak görür- "basit bir bireyler topluluğu" değildir- o kendi üyelerinde "tek bir vücut olarak hareket edilmesi gerektiği hissi" sağlar. Buna göre, aile "bir çıkarlar dayanışmasını" yansıtan tercihler yapmaktadır (Furstenberg & Kaplan, 2012, s. 58). Bu tek vücut olma arzusu ve hareketi insanın zihnindeki eylemleri gerçeğe dökmesine yardımcı olmakla kalmaz, onun fikirlerini de diğer insanlarla daha kolay ve anlaşılabilir şekilde paylaşabilmesine, sosyal ilişkilerinde içe kapanık bir insan olmak yerine dışa dönük ve sosyal bir varlık olabilmesine yardımcı olur. Bu anlamda aile sosyal sermayenin birikiminde başat bir yardımcı oyuncu olarak kabul edilebilir.

Aile güven üretir. Üyelerinin sahipleneceği, paylaşabileceği, ortak faydaya yönelik işlerlik kazandırabileceği güven duygusunu üretir. Güven ise sosyal sermayenin asli unsurudur. Güven

duygusu ile ailede tanışan bireyin, toplumsal sorumluluklarının bilincine varması, sosyal çevresi ile olan işbirliği ve ortak eylem geliştirme kapasitesini artırması onun sosyal sermaye potansiyeline yansır (Aydemir & Tecim, Türk Toplumunda Aile ve Dinin Sosyal Sermaye Potansiyeli, 2012, s. 48). İnsanın içinde bulunduğu ve içinde bulunmaktan keyif aldığı yegâne yer olan aile, bireylere aşıladığı bu güven ve sorumluluk bilinci sayesinde kendini geliştirmek ve geleceğe yatırım yapmak fikrine sıcak bakabilmekte, bununla sosyal sermayesini geliştirmek için ilişkiler ağında çekinmeden yer edinebilmektedir. İşbirliği ve ortak eylemde bulunmadaki istek ve arzusu bireyin ailesinden devraldığı bu güven mirasıyla birlikte onun toplumsallaşma sürecinde iyi, etik, kullanılabilir ve güçlü bir sosyal sermaye oluşturmasına hak ve imkân tanımaktadır.

Son olarak değinilmesi gereken sosyal sermayenin artan, pozitif ve gelişen bir birikim olduğu kadar negatif, olumsuz ve dışlayıcı özelliklerinin de olabileceğidir. Söz gelimi ailesinin içerisinde sürekli kavga ve gürültü olan, annesinin hatta birey olarak kendisinin bile şiddet gördüğü, psikolojik ve toplumsal şiddetin yoğun olduğu, ihtiyaçların karşılanamadığı, birbirini takip eden uyumlu iletişimlerin sağlanamaması sosyal sermaye birikimini olumsuz etkileyen sebeplerdir. Unutulmaması gereken sosyal sermayenin birikiminde etki ve tepki mantığının olmasıdır. Bireyin negatif olarak biriktirdiği sosyal sermaye, onun toplumsallaşma sürecinde geri kalmasına, dışlanmasına ve belki damgalanmasına sebebiyet verecektir. Bu süreçlerin akabinde bireyde sapma, normları kabullenmeme, anarşizm gibi belirtiler ortaya çıkabilir, toplumsal kabulleri reddetme süreçlerinden bireysel ve toplumsal anomi oluşabilmektedir. Ailenin ve aile içinde iletişimin bireyi dünyadaki herhangi bir başka bireyle ve toplumlar zincirinde ne kadar, nasıl ve ne şekilde iz bırakabileceğini derinden etkilemektedir.

## SONUÇ

Toplum, insanların içinde yaşadığı ve kısmen de olsa yaşamak zorunda olduğu, birikim, işbirliği, işbölümü ve etkileşim içeren, sosyal, sürekli gelişim, devinim ve hatta gerileme göstermesiyle dinamik, belirli normları ve bütünlüğü olan, yaşamsal faaliyetleri düzenleyen ve sürekli hale getiren bir yapıya tekabül etmektedir. İnsanlar bu yapı içindeki sisteme karşı, kendisine karşı, yine kendisi gibi başka bir insana karşı da sorumlulukları ve uyması gereken bütüncül faaliyetleri hem zihinsel hem bedensel olarak kabul etmelidir.

Modernleşme ve ulus devletlerin doğuşu, feodalizmin yok oluşuyla birlikte tüm bu toplumsallaşmanın anlam bütünlüğü değişime uğramıştır. Buna en büyük etmen olarak gösterilebilecek kapitalizmin doğuşu ve sermaye birikimindeki yoğun artış, insanların toplum olma kabullerini revize etmiş, bir süre için bireyselleşmeye itmiş ve onları yalnızlaşmaya zorlamıştır. Bundan doğan toplumsal kopmalar ve uyumsuzluklardan dolayı hâlen yirmi birinci yüzyılda modernleşmenin aslında gerekli olan ilaç olup olmadığı tartışılmakta buna ek olarak toplumlar artık bilgi toplumlarına geçiş yapmaktadırlar.

İnsanların biriktirdiği maddi ve manevi her şeyin sermaye olarak adlandırılması her ne kadar ekonomik olarak gözüküyor olsa da sosyal bilimlerde sermayenin karşılığı toplum neslinde biriken ve tüketilebilen, toplumda statü ve konumun atfedilmesine yol gösteren her türlü birikmiş tutum ve davranışlar bütünüdür. Ekonomik, sosyal, siyasi, kültürel pek çok alanda biriken bu sermayeler, insanın kimi zaman kendi çabası ve eğitimi ile perçinlediği kimi zaman ailesinden devraldığı bir olgudur. Bu sermayelerin akabinde birey toplumsallaşma ve toplum olma yolunda ilerler ve süreklilik kazanır.

Bourdieu insanların yaşamlarını devam ettirirken onların bu çatışma alanlarında kendileriyle birlikte getirdikleri düşünce ve eylem kalıplarını habitus kavramı ile açıklamakta, habitusun kendiliğinden oluşan, insanda yaşadığı yer ve toplumsal koşullarının izlerini bırakan bir olgu olduğundan bahsetmektedir. Bu alışkanlıklar zinciri belirli kültürel kodları içerir ve insanın içinde bulunduğu koşullara göre değişiklik gösterir. Bu da yedi milyar insan için yedi milyar habitusun olabileceği gerçeğine çıkar. Yine de toplumda söz gelimi alt, orta ve üst tabaka olarak farazi bir tabakalaşmadan bahsedildiğinde tabakalardaki bireylerin habituslarının da ortak örnekler taşıyacağı da gözlemlenebilir.

Sosyal sermaye olgusu da insanların bu yaşam alanında karşılıklı olarak sürekli etkileşimleri çerçevesinde oluşan ve gelişen iletişime bağlı bir olgudur. Etkiye ve tepkiye bağlıdır, iletişimin sağlığı ve yönelimi doğrudan sosyal sermayeyi etkilemektedir. Sosyal sermaye, habitusun izin verdiği çerçevede gelişir ve sosyal sermayeyi etkileyen en önemli faktör ise bunu pekiştirmekte yardımcı olan aile kurumudur.

İnsan doğar, büyür, gelişir ve ölür. Bu döngüde insan bir yandan ailesini tanımaya ve alışmaya çalışırken bir yandan da toplum içerisinde kimliğini kazanmaya çalışır. Buna ek olarak çalışması, eğitim görmesi ve kendisinin de aile kurması beklenir. Bu toplumsal hayat döngüsünde insanın sinesine kattığı her şeyin ona fayda getirdiğini kabul etmek gerekir. Fakat yine de insanı topluma hazırlayan ve bizatihi onu topluma ilk tanıtan da ailedir. Aile, insanın ilk toplumsallaşma merkezidir. Bu merkezdeki iletişimin sağlığı ve sürekliliği sayesinde insan toplum olabilme olgusunu öğrenir. Bu şu demek değildir, ailesi olmayan insan toplumsal düzlemde yer bulamaz gibi bir anlam çıkarılmamalıdır. Herkes toplumda çaba sarf ederek onun içinde bir yer kazanabilir. Ama aile bunun için hem en sağlıklı hem en kolay hem de en güven dolu olduğu yerdir.

Her şeye rağmen, insan içinde bulunduğu konumdan ruhsal olarak ne kadar kaçmak isterse istesin toplumsallaşma ve toplum içinde yaşama artık kaçınılmazdır. Şehirleşmiş merkezlerden kırsal alana inildiğinde bile insanlara rastlamak ve iletişim kurmak zorunda kalınmaktadır. Bu toplumsallaşmayı anlamak için önce neden toplum olunması gerektiği öğrenilmeli, içselleştirmeli ve kabul edilmesi gerekir. Aile ve toplum arasındaki bu bağıntı bireyleri hem toplumdan gerektiğinde uzaklaşmak için, hem de gerektiğinde toplum ve birey arasında köprü kurmak için kullanışlı bir kurumdur. Sevgi, güven ve iletişim insanı insan yapan, toplumları toplum yapan yegane temellerdir ve öyle kalması temenni edilmelidir..

## KAYNAKÇA

Aksoy, A. (2016). Geleneksel Devletten Modern Devlete: Sanayi Devrimi ve Kamu Yönetimi Düşüncesinde Değişim. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi , 2* (3), 33-40.

Aydemir, M. A. (2011). *Sosyal Sermaye: Topluluk Duygusu ve Sosyal Sermaye Araştırması.* Konya: Çizgi Kitapevi.

Aydemir, M. A., & Tecim, E. (2012). Türk Toplumunda Aile ve Dinin Sosyal Sermaye Potansiyeli. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 44-59.

Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve Kitle İletişim.* Ankara: A. Ü. S.B.F. ve Basın-Yayın Yüksek Okulu Basımevi.

Baysal, S. (2017). *Karl Marx ve Max Weber'in Sınıf, Din ve Ekonomi Anlayışı.* İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2003). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar.* (N. Ökten, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* , 117-140.

Dursun, O. (2018). Toplumu Pierre Bourdieu İle Düşünmek. *Global Media Journal TR Edition* , 68-123.

Eser, K., & Gökmen, Ç. E. (2009). Beşeri Sermayenin Ekonomik Gelişme Üzerindeki Etkileri: Dünya Deneyimi ve Türkiye Üzerine Gözlemler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi , I* (2), 41-56.

Furstenberg, F. F., & Kaplan, S. (2012). Sosyal Sermaye ve Aile. *Muhafazakar Düşünce Dergisi* , 53-77.

Gerni, M. (2013). *İlişkilerin Maddi Yönü: Sosyal Sermaye ve Örgütsel Boyutu.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum.* İstanbul: Dündoğan Yayınları.

Karagül, M., & Dündar, S. (2006). Sosyal Sermaye ve Belirleyicileri Üzerine Ampirik Bir Çalışma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* , 61-78.

Koç, N. (2019). Sosyal Sermaye: Türkiye Açısından Bir Değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi* , 338-354.

Küçükkalay, A. M. (1997). Endüstri Devrimi ve Ekonomik Sonuçlarının Analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (2), 51-68.

Lale, M. İ. (2004). *Türk Aile Düzeni ve Aile İçi İlişkiler.* Sakarya: Yüksek Lisans Tezi.

Madenci, H. C. (2003). *Karl Marx'da Kapitalizmin Tarihsel Sürekliliği Açısından Sermaye Birikimi ve Kâr Oranları.* İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.

Oğuz, E. S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi , XXVIII* (2), 123-139.

Özcan, S. (2019). *Sosyal Sermaye Unsurlarından "Sosyal Ağların" İncelenmesi: İkitelli OSB'de Ampirik Bir Çalışma.* İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.

Özensel, E. (2018). *Kır Sosyolojisi : Türkiye'de Kırsal Yapıların Dönüşümü.* Konya: Çizgi Kitapevi.

Özsöz, C. (2007). Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları* , 15-21.

Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “Habitus”, "Sermaye" ve "Alan" Üzerine. *Liberal Düşünce* , 121-141.

Saygılı, Ş., Cihan, C., & Yurtoğlu, H. (2005). *Türkiye Ekonomisinde Sermaye Birikimi, Verimlilik ve Büyüme: 1972-2003.* Ekonomik Modeller ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü.

Şan, M. K., & Şimşek, R. (2011). Sosyal Sermaye Kavramının Tarihsel-Sosyolojik Arkaplanı. *Akademik İncelemeler Dergisi , VI* (1), 89-110.

T. D. (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 2020 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri Web Sitesi: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Tezgel, O. (2013). Manüfaktürün Ortaya Çıkışı ve Fabrika Üretimine Geçişte Manüfaktürün Rolü: Emek Süreci Bağlamında Bir Değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi , IV* (1), 98-114.

Yanıklar, C. (2010). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nun Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış. *Sosyoloji Dergisi* , 121-138.

Yarcı, S. (2011). Pierre Bourdieu'da Sosyal Sermaye Kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi , VI* (1), 126-135.

# MUNCHAUSEN BY PROXY SENDROMU: BİR GÖZDEN GEÇİRME

**Gülcan KAYA GÜRLEYEN**

Bartın Üniversitesi

kayaggulcan@gmail.com

**Eyup ZORLU**

Doçent Doktor, Bartın Üniversitesi

eyup.zorlu1982@gmail.com

**Metin DENİZ**

Profesör Doktor, Bartın Üniversitesi

metindeniz19@gmail.com

## Özet

Munchausen by Proxy Sendromu çocuk istismarının önemli bir formudur ve ebeveyn veya bakım veren kişinin çocukta kasıtlı olarak fiziksel, psikolojik belirtilerle bir hastalık öyküsü oluşturması, oluşturulan hastalık sebebiyle tedavi sırasında çocuğun birçok yönden hasar gördüğü ağır bir fiziksel istismar türüdür. Sendromun tanılanması çocuğun korunması ve tedavisinde çok önemlidir. Bu çalışmada Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili Türkiye'de Türkçe olarak yayınlanan, Google Akademik ve TR Dizin veri tabanlarından ulaşılan makalelerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın modeli derleme çeşitlerinden "sistematik derleme" olarak belirlenmiştir. Dahil edilme kriterlerini sağlayan 10 makale incelenmiştir. Çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; yayın yılı, makale türü, yayınlandığı alan, amaç, sonuç ve öneri kategorilerinde incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Munchausen by Proxy Sendromunun tıp alanındaki çalışmalarla sınırlı kaldığı, sendromun klinik görünümünü ortaya koymaya yönelik çalışmaların çoğunlukta olduğu ve multidisipliner bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen diğer bulgular ile sendroma ve psikolojik danışmanların süreçteki rolüne dikkat çekerek gelecekteki çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk istismarı, fiziksel istismar, Munchausen by Proxy Sendromu.

# MUNCHUSEN BY PROXY SYNDROME: A REVIEV

## Abstract

Munchausen by Proxy Syndrome is an important form of child abuse and it is a type of severe physical abuse in which the child is damaged in many ways during the treatment due to the deliberate physical and psychological symptoms of the parent or caregiver. The diagnosis of the syndrome is very important in the protection and treatment of the child. In this study, it is aimed to examine the articles about Munchausen by Proxy Syndrome published in Turkish in Turkey and accessed from Google Scholar and TR Index databases. For this purpose, the model of the study was determined as "systematic compilation", which is one of the compilation types. Ten articles meeting the inclusion criteria were reviewed. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to collect data. The results obtained from the research; year of publication, type of article, field of publication, aims, results and recommendations. In line with the findings obtained from this study, it has been determined that Munchausen by Proxy Syndrome is limited to studies in the field of medicine, studies to reveal the clinical appearance of the syndrome are in the majority and a multidisciplinary approach is needed. It is expected to guide future studies by drawing attention to the syndrome and the role of psychological counselors in the process with other findings obtained from this study.

**Keywords:** Child abuse, physical abuse, Munchausen by Proxy Syndrome.

## GİRİŞ

İstismar kavramı, geçmişten günümüze kadar gelen ve sıkça kullanılan bir kavramdır. İstismar, çocukluktan yetişkinliğe kadar her yaştaki bireyin doğrudan ya da dolaylı olarak etkilendiği bir toplum sorunudur. Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) istismarı "birinin iyi niyetini kötüye kullanma, sömürme" olarak tanımlamıştır. İstismar konusu, birçok bilim dalının dikkatini çekmiş ve üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Literatür incelendiğinde istismarın tıp, sosyoloji, ekonomi, hukuk ve psikoloji gibi birçok alandaki çalışmaların konusu olduğu görülmektedir. İstismar ile ilgili yapılan çalışmalarda çocuk istismarı geniş bir yer edinmektedir. Çocuk istismarı kavramı ilk olarak 1962'de Henry Kempe tarafından ortaya atılmıştır. Henry Kempe ve arkadaşları tarafından fiziksel bulguların yer aldığı "hırpalanmış/dövülmüş çocuk sendromu" olarak tanımlanan kavram yıllar içerisinde "çocuk istismarı" adını alarak birçok boyutta incelenmeye başlamıştır (Polat, 2019).

Çocuk istismarı ile ilgili birçok tanım vardır. Tanımların fazlalığından dolayı ortaya çıkan sıkıntıları gidermek için Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ortak bir tanım oluşturmuştur (Polat, 2019). DSÖ çocuk istismarını, 18 yaşından küçük çocuğun sağlığına, hayatta kalmasına, fiziksel ve psikososyal gelişimine zarar veren her türlü fiziksel, duygusal, cinsel açıdan kötü muamele ve ihmale maruz kalma olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 2022). En genel tanımı ile çocuk istismarı, bir yetişkin tarafından çocuğa yönelik yapılan, çocuğun büyüme ve gelişimini olumsuz etkileyen her türlü davranıştır (Polat, 2019).

### İstismar Türleri

Çocuk istismarı birçok boyutta ele alınan bir konudur. İstismarın sınıflandırılmasında da farklılıklar görülmektedir. DSÖ (1999) Çocuk İstismarını Önleme Raporunda çocuk istismarı temel olarak fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmal başlıklarında açıklanmıştır. Bazı kaynaklarda ayrıca çocuğun gelişimini engelleyici, yaşı ve gelişimine uygun olmayan, çocuğun haklarını ihlal edici işlerde veya düşük ücretle çalışması olarak tanımlanan "ekonomik istismar" kavramına da yer verilmektedir (Aktay, 2020; Yenibaş ve Şirin, 2007).

Literatürde pek çok araştırmaya konu olmuş ve en sık rastlanan istismar türlerinden biri duygusal istismardır. Duygusal istismar da çocuk psikolojik olarak hasar yaşamaktadır (Polat, 2019). Bu sebeple duygusal istismar bazı kaynaklarda psikolojik istismar olarak da adlandırılmaktadır. Duygusal istismar 2018'de yayınlanan Dünyanın Çocuk Karnesinde "çevredeki yetişkinler tarafından çocuğun kişiliğine yönelik zedeleyici, duygusal gelişimi engelleyici, onurunu kırıcı tavır ve davranışların tümü" olarak tanımlanmıştır (Bakır, 2018).

Duygusal istismar çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilecek eylemleri içermektedir. Çocuğu aşağılamak, küçük düşürücü sözler kullanmak, çocuğu görmezden gelmek, tehdit etmek, korkutma, çocuklar arasında ayrımcılık yapma, suça yöneltmek, yalnız bırakmak gibi eylemleri içermektedir (Dinleyici ve Şahin Dağlı, 2016; Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği (ICC), 2016; Tıraşçı ve Gören, 2007). Çocuğu aşırı koruma, çocuğu bağımlı kılmak, yaşının ve yeteneğinin üzerinde sorumluluk ya da performans beklemek, duygusal, tıbbi ya da eğitimsel alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamamak da duygusal istismar kapsamındadır (Acehan vd., 2013; Dinleyici ve Şahin Dağlı, 2016).

Bir diğer istismar türü de cinsel istismardır. Cinsel istismar, psikososyal gelişimini tamamlamamış cinsel ilişkiyi tam olarak kavrayamayan ve bilinçli olarak onay vermesi mümkün olmayan 18 yaşından küçük çocuğa karşı cinsel doyum yaşamak amacıyla yapılan her

türlü davranış, girişim ya da cinsel içerikli sözdür (Bakır, 2018; Uzun Çiçek, 2021). Çocuklara Kötü Muamelenin Önlenmesi Kılavuzunda ise cinsel istismar, "çocuğun, kendisinin tam olarak kavrayamadığı, tam onay vermesi mümkün olamayacak veya gelişme düzeyi açısından hazır olmadığı, ya da toplumun verili yasalarını veya toplumsal tabularını ihlal eden bir cinsel etkinliğe dâhil edilmesi" olarak tanımlanmıştır (s.10). Cinsel istismarın tanımında bazı kaynaklar iki çocuk arasındaki en az 5 yaş farkının bulunmasını ilişkinin istismara yönelik olduğu konusunda bir kriter olarak kabul etse de istismar ile ilgili kesin bir yaş kriteri yoktur (Polat, 2019).

Cinsel istismar fiziksel temas ile olabileceği gibi fiziksel temas olmadan da olabilir. Cinsel ilişki kurmak, genital bölgenin okşanması ve vücudun diğer bölümlerine dokunma, oral temas gibi her türlü ilişki temasın olduğu cinsel istismar kapsamındadır. Çocuğa cinsel içerikli şeyler söylemek, teşhir, pornografik filmler seyrettirmek ya da çocuğun pornografik malzeme olarak kullanılması gibi davranışlar da temasın olmadığı cinsel istismar kapsamındadır (Bakır, 2018; Polat, 2019; Tıraşçı ve Gören, 2007; Ulukol, 2014).

İstismar türlerinden bir diğeri ise fiziksel istismardır. Fiziksel istismar, 18 yaşından küçük çocuğun ebeveyni ya da bakımından sorumlu kişi tarafından bir kaza durumu olmaksızın fiziksel olarak zarar görmesidir (Bakır, 2018). Polat (2019) en genel tanımı ile fiziksel istismarı "çocuğun kaza dışı yaralanması" olarak tanımlamıştır. Fiziksel istismar kapsamındaki davranışlar geniş bir yelpazeye sahiptir. Fiziksel istismarda çocuğun zarar görmesi genellikle tokat atma, herhangi bir eşya ile vurma, tekmeleme, ısırma, sarsma, yakma, boğma gibi eylemler sonucunda gerçekleşir. Fiziksel istismar anne-baba, bakıcı, öğretmen, akraba, çocuklar ve diğer yetişkinler tarafından uygulanabilir (Dinç, 2011; Şahin, 2014). Bunlara ek olarak çocuğun yetersiz beslenmesi ve giydirilmesi, hijyenik olmayan koşullarda bakımı, bakımının eksik olması da fiziksel istismar kapsamında değerlendirilmektedir (Bakır, 2018).

Fiziksel istismar çocuk istismarında yaygın görülen istismar türlerinden birisidir. En sık rastlanan şekli ise dövme şeklindedir. Fiziksel istismarda çocukta kırık, sıyrık, morluk gibi fiziksel hasarlar ortaya çıkar. Bu açıdan klinik olarak belirlenmesi en kolay istismar türüdür (Polat, 2019). Fiziksel istismar öfkeyi yönetememe, çocuğu terbiye etme, itaati sağlamak ve cezalandırmak gibi sebeplerden uygulanabilir (Dinç, 2011; Şahin, 2014). Özellikle de anne babalarda bilinçli olarak zarar verme amacı olmasa da çocuğu disipline etme adı altında çocuk fiziksel istismara uğramaktadır. (Dinç, 2011).

**Munchausen by Proxy Sendromu**

Fiziksel istismar çocuk istismarının yaygın şekillerinden birisidir. Fiziksel istismar kısaca çocuğun kaza dışı yaralanması sonucunda çocukta kırık, sıyrık, morluk gibi fiziksel hasarların ortaya çıkması olarak tanımlanabilir (Polat, 2019). Fiziksel istismarın karşılaşılan bir diğer şekli çocuk istismarının özel bir formu olan Munchausen by Proxy Sendromudur. Munchausen by Proxy Sendromu ebeveyn veya bakım veren kişinin çocukta bir hastalık öyküsü oluşturması, oluşturulan hastalık sebebiyle tedavi sırasında çocuğun birçok yönden hasar gördüğü ağır bir fiziksel istismar türüdür (Uzun Çiçek, 2021). Çocuk bir rahatsızlığı olmadığı halde ebeveyni ya da bakım vereni tarafından hasta olduğu gerekçesiyle hastaneye götürülmektedir (Polat, 2019). Ebeveyn ya da bakım veren kişi çocuğun hasta rolünü benimsemesi için hastalık bulgularını amaçlı ve kasıtlı olarak ortaya çıkarır.

**Tarihçesi**

Munchausen by Proxy Sendromu bu adı almadan önce Richard Asher'in 1951'de Munchausen Sendromu'nu tanımlaması ile literatüre girmiştir (Parrish ve Perman, 2004). Asher, hastalıkları ile ilgili gerçek olmayan hikayeler anlatan, sonucunda da gereksiz tedavilere maruz kalan hastalar ile karşılaşması sonucunda yalancılığıyla tarihte yer edinmiş Alman Baron Karl Frederich Munchausen' den esinlenerek Munchausen Sendromu'nu tanımlamıştır. Alman Baron Karl Frederich Munchausen, Rusya ile Osmanlı savaşında yer almış ve döndükten sonra savaştaki en yetenekli baron olduğuna dair ilginç kahramanlık hikayeleri anlatmıştır. Hikayelerin yalan olduğunun ortaya çıkması ile Munchausen de yalancılığı ile tanınmaya başlamıştır (Tümer vd., 2015). Asher'in bu tanımından sonra Munchausen Sendromu daha fazla fark edilmeye ve rapor edilmeye başlanmıştır (Sneed ve Bell, 1976; Reich vd., 1977; akt. Parrish ve Perman, 2004).

Munchausen Sendromunda kişi kendisinde istemli bir şekilde hastalık belirtileri yaratarak, gereksiz cerrahi işlemlere maruz kalmayı kabul etmiştir. Hastaneye bazı belirtilerle desteklediği uydurma hastalık öyküleri ile gelmektedir. Çoğu zaman kişi bir sonuç alamamakta ve tekrar hastaneye başvurmaktadır. Kişinin hastalık öyküsü yalanlarla doludur ve sağlık personelini aldatmaya yöneliktir (Hancı ve Eşiyok, 2000; Noyan, 2000).

Asher'in Munchausen Sendromu tanımlamasından sonra 1977 yılında İngiliz Pediatrist Dr. Roy Meadow, Munchausen Sendromuna benzer belirti ve bulguları çocuklarında oluşturan ve hasta olarak tanımlanmalarına yol açan ebeveynler ile karşılaşmıştır ve tanımı genişletmiştir (Parrish ve Perman, 2004). Meadow karşılaştığı vakalardaki Munchausen Sendromu ile benzerliklerden yola çıkarak sendromu "by Proxy" ekleyerek "Munchausen by Proxy" olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama ile Munchausen by Proxy, kişilerin kendilerinde uydurma hastalık tanımlamalarından çıkarak, bakımını üstlendikleri kişideki uydurdukları ya da kasıtlı olarak oluşturdukları hastalık belirtilerini tanımlamıştır (Tümer vd., 2015). Munchausen by Proxy ile ilgili yaşlıların veya bağımlı yetişkinlerin akrabaları tarafından istismar edildiği, evcil hayvanların sahipleri tarafından istismar edildiği vakalar mevcuttur ancak daha çok çocuklar ile ilgili kullanılır (Meadow, 1994). Munchausen by Proxy Sendromunda ebeveyn ya da çocuğun bakımını sağlayan kişi, çocuk hastaymış gibi yaparak ya da çocukta hastalık yaratıp zarar gören çocuğu hastaneye götürmektedir (İnce ve Yurdakök, 2014).

Psikiyatri uzmanlarının ruhsal hastalıkların tanısını koymada kullandıkları ve ruhsal hastalıkların tanı ölçütlerinin yer aldığı Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı'nda (DSM) Munchausen by Proxy Sendromuna önceden "Bakım Verenin Yapay Bozukluğu" olarak yer verilirken DSM-5'te "Bedensel Belirti Bozuklukları ve İlişkili Bozukluklar" bölümünde "Yapay Bozukluk" başlığı altında "Bir Başkasına Yüklenen Yapay Bozukluk" olarak yer verilmektedir. DSM-5'te Munchausen by Proxy Sendromu "sanrılı bozukluk ya da diğer bir psikoz bozukluğu gibi başka bir ruhsal hastalıkla açıklanamayan, açık ve dış ödüller olmasa bile bir başkasında yanıltıcı bedensel ya da ruhsal belirtiler çıkarma ya da yaralanma ya da hastalığa yol açarak kişiyi bir başkasına hasta ya da iş göremez gösterme" olarak tanımlanmıştır. DSM-5'e göre Munchausen by Proxy tanısı uygulayan kişiye aittir. Bir başka deyişle tanı, belirtileri gösteren değil belirtileri yaratan kişiye aittir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014).

**Yaygınlığı**

Munchausen by Proxy Sendromunun doğasında var olan aldatmacadan dolayı gerçek yaygınlığı ve sıklığı belirli değildir. Bir hasta adını gizleyerek ya da farklı bir isimle, farklı şehir ya da ülkede birden fazla hastaneye ve doktora başvurmuş ve birçok kez tanılanmış olabilir (Noyan, 2000). Yapılan çalışmalarda sendromun sıklığı ve yaygınlığının çocuk istismarının diğer türlerine göre daha az görülmekte olduğu ve 1 yaş altı çocuklarda 2-2.8/100000, 16 yaş altındaki çocuklarda ise 0.4/100000 saptanmıştır. Ancak saptanan bulguların sadece hastanede tanılanmış olgulardan elde edilmesi ve sendromun tespit edilmesinin kolay olmaması gibi sebeplerle gerçek yaygınlık ve sıklığı yansıtmadığı düşünülmekte olup gerçek sıklığının ve yaygınlığının daha fazla olduğu tahmin edilmektedir (Galvin vd., 2005; McGovern vd., 2004). Noyan (2000) literatürde "Munchausen Sendromu" ve "Yapay Bozukluk" kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine ama farklı anlamlarda kullanıldığını, bu kullanımın sendromun sıklık ve yaygınlık oranının tespit edilmesini zorlaştırdığını belirtmiştir.

Türkiye'de ilk Munchausen by Proxy Sendromu olgusu 1995 yılında yayınlanmıştır (Şenocak vd., 1995). Literatür incelendiğinde çocuk istismarı ve ihmali konusunda ülkemizde farkındalığın artması ile Munchausen by Proxy tanısı ve olgu sunumlarının sayısı da artmıştır (Şahin vd., 2002; Tüfekçi vd., 2011). Foto Özdemir ve arkadaşları (2012) yaptıkları bir çalışmada 2005-2008 yılları arasında Türkiye'deki 102 istismar vakasının 5'i Munchausen by Proxy tanısı almıştır. Aynı araştırmaya göre Munchausen by Proxy Sendromunun başlangıç yaşının 5.4 yaş, tanı yaşının ise 8.1 yaş olduğu belirtilmiştir. Gazi Üniversitesi Çocuk Koruma Merkezinde izlenen Munchausen by Proxy olgularının incelendiği başka bir çalışmada ise 2001-2013 yılları arasında tanı almış 15 Munchausen by Proxy vakası incelenmiştir. Çalışmada vakaların %60'ının bir yaşından küçük ve %73'ünün kız olduğu tespit edilmiştir. Vakalar genellikle karın ağrısı, ishal, kabızlık gibi şikayetler ile gelmiştir (Öznur Muz, 2014).

**İstismarcının Özellikleri**

Munchausen by Proxy Sendromunda istismarcıların %95'inin kadın ve genellikle mağdurların anneleridir. Küçük bir kısmı ise çocuğun bakıcısı veya hemşire gibi bir başka bakıcıdır (Meadow, 1994). Olgu sunumlarının da yer aldığı bir araştırmada 108 makale incelenmiş ve istismarcıların %91'inin kadın, %1'inin kadın ve erkek, %7'sinin ise ihbar edilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Abdurrachid ve Marques, 2022). Olguların çoğunda istismarcı biyolojik anneler olsa da bakıcı ve çocuğu evlat edinen anneler olduğu da belirtilmiştir (Polat, 2019). İstismarın bu türünde çocuğun babası anneye göre genellikle daha pasif bir rol üstlenir (Foto Özdemir vd., 2012; İnce ve Yurdakök, 2014). Diğer istismar türlerinin aksine Munchausen by Proxy Sendromunda istismarcılar genellikle iş birliğine yatkın, iletişim becerileri kuvvetli, fedakâr, çocuğun sağlığı ile ilgili görünen, sorunlarla baş etmede istekli, hastalıklar hakkında bilgili, sağlık sektöründe çalışmış olma gibi özelliklere sahiptir (Meadow, 1982; Türkmen vd., 2012).

Munchausen by Proxy Sendromunda istismarcılar çevrelerindeki diğer kişiler tarafından çocuğuna karşı ilgili, şefkatli bir ebeveyn olarak tanımlanmaktadırlar. Çocuk ile yalnız oldukları durumlarda ise çevredeki izlenimlerinin tersine çocuğa karşı ilgisiz ve ihmalkâr olabilirler. Sendromda ebeveyn ya da bakım verenler çocukta hastalık bulgularını ortaya çıkarmak için oldukça acımasız olabilirler (Galvin vd., 2005; İnce ve Yurdakök, 2014). Gray ve Bentovim (1996) tarafından yapılan bir başka çalışmada hastalık oluşturma davranışı çocuğa yiyecek vermeyerek gelişiminde gerilemeye neden olan anneler, hastanede sürekli ateşi çıkan ama hastane dışında testleri normal olan çocukların anneleri, gerçekte olmadığı halde çocukta solunum durması gibi ciddi öyküler anlatan anneler, çocuğa tuz, laksatif vererek belirti yaratan

anneler olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Çocuğa dışarıdan madde vererek bulgular yaratan grupta ölüm olayları ile karşılaşılmıştır (akt. Tümer vd., 2015).

Munchausen by Proxy Sendromunda istismarcıların öncelikli motivasyon kaynağı çocuğun hastalığı ile beraberinde gelen ilgidir (Tümer vd., 2015). İstismarcılar bu ilgi ihtiyacını karşılayabilmek için çocuğu istismar ederek sağlık personelleri ile etkileşim kurmaktadırlar (İnce ve Yurdakök, 2014). Schreier ve Libow (1993) bu ilgi arayışlarının altında istismarcıların ebeveynleri tarafından terk edilmeleri ve ihmal edilmeleri gibi faktörlerin etkili olabileceğini ve buna karşılık kendilerini sağlık personeline karşı ideal ebeveyn olarak gösterme çabalarının olduğunu belirtmiştir (akt. Tümer vd., 2015). Yapılan diğer çalışmalarda istismarcı sosyal çevresinden ekstra bilgi alma, sempati kazanma, ev işleri gibi kişide doyum sağlamayan işlerden uzaklaşma (Squires ve Squires, 2010); çocuk üzerinden para kazanma isteği (örneğin; otistik bulguları olduğunu iddia ettiği çocuk üzerinden yardım parası almak), çocuğa verilen ilaçları kullanmak isteme (İnce, 2010; akt. İnce ve Yurdakök, 2014); şiddete maruz kalma, evlilik ile ilgili yaşanan problemlerden uzaklaşmak isteme (Fulton, 2000; akt. Yurteri Tiryaki ve Baran, 2017); depresyon ve kişilik bozukluklarına sahip olma (Hancı ve Eşiyok, 2000) gibi faktörlerin de istismarcının motivasyonu üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

**Mağdurun Özellikleri**

Munchausen by Proxy Sendromunda kurban genellikle 6 yaşından küçük çocuklardır (Tümer vd., 2015) ancak daha ileri yaştaki çocuklar, yaşlılar veya dezavantajlı kişiler de mağdur olabilir (Abdurrachid ve Marques, 2022). Küçük yaş grubundaki çocukların yetişkin bakımına ihtiyacı olması, kendilerini ve yaşadıkları durumları ifade etme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması gibi sebepler hastalık bulgularının bu yaş grubunda daha rahat oluşturulmasına ve çocuğun yaşadığı sendrom sürecinin uzamasına sebep olmaktadır (Yurteri Tiryaki ve Baran, 2017).

**Çocuklar Üzerindeki Etkileri**

Literatürde Munchausen by Proxy Sendromuna maruz kalan bireylerde uzun vadede ne tür sonuçlar ortaya çıktığına dair çalışmalar sınırlı olmakla birlikte yapılan çalışmalar mağdurların kısa ve uzun vadede ciddi şekilde fiziksel zarara uğrayabileceklerini ve psikolojik bozukluklar yaşayabileceklerini göstermektedir (Sharif, 2004). Hancı ve Eşiyok (2000) çocuğa yönelik fiziksel zararın ölüme kadar gidebileceğini belirtmiştir. İstismara maruz kalan bireylerde hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde; güvensizlik, dikkat ile ilgili bozukluklar, travma sonrası stres bozukluğu, sosyal ilişki kurma ve bağlanma ile ilgili sorunlar, tedaviden kaçınma, kendine değer verme ile ilgili problemler ortaya çıkabilmektedir (Meadow, 1994; Sharif, 2004). Bools ve arkadaşları (1993) yaptıkları bir araştırmada Munchausen by Proxy Sendromu sonucu istismar edilen ailesinin yanına dönen ve aileden uzaklaştırılan 54 çocuğu 1-14 yıl arasında izlemişlerdir. Araştırma sonucunda istismar edilen ve ailesinin yanına dönen çocukların %60'ının, ailesinden uzaklaştırılan çocukların ise %40'ının psikososyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Aynı araştırmanın sonuçlarında çocuklarda travma sonrası stres belirtileri, korku, kaçınma, uyku bozuklukları, duygusal ve davranışsal bozukluklar ve okula devamsızlık gibi problemler de saptanmıştır. İstismara uğrayan çocuklar, ebeveyn çocuk ilişkisinin doğası gereği anneye sevgi beslerken aynı zamanda annesinin hastalık belirtisi üretmeye yönelik davranışları nedeniyle de nefret duyguları yaşayabilirler. Anne çocukta hastalık ortaya çıkararak çocuğu her açıdan kendisine bağımlı kılar ve patolojik sembiyotik bir ilişki sürdürür (Foto Özdemir vd., 2015). Bu bağımlı ilişkiden dolayı çocuk hasta olmadığında annesinden istediği ilgiyi bulamayacağından korkabilir. Bunun yanında bakım verenin

oluşturduğu hastalık belirtileri nedeniyle çocuk akademik olarak da olumsuz etkilenmektedir (Orak vd., 2017). Ayrıca istismara maruz kalan bireylerde narsistik kişilik bozukluğu, depresif duygu durumu ve sadomazoşist hareketler gibi bozukluklar da görülebilmektedir (Özbesler ve Çoban., 2010).

Literatürden edinilen tüm bilgiler ışığında Munchausen by Proxy Sendromunun önemli bir çocuk istismarı türü olduğu görülmektedir. Literatürde Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili yapılan çalışmaların ve olgu sunumlarının fazlalığı konunun önemini ortaya koymaktadır. DSM-V'te bir bozukluk olarak tanımlanması ruh sağlığı çalışanlarını da konunun içerisine dahil etmektedir. Ancak yapılan çalışmaların çoğunun tıp alanında olduğu ve Munchausen by Proxy Sendromuna maruz kalan bireylerde kısa ve uzun vadedeki etkilerini ortaya koyan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Yurteri Tiryaki ve Baran, 2017). Bu bağlamda Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli açılardan incelenmesine gerek duyulmuştur.

Bu çalışmada Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili "Google Akademik" ve "TR Dizin " veri tabanlarında yayımlanan, açık erişimi olan tüm Türkçe makaleler incelenmiştir. Çalışmalar belli ölçütlere göre derinlemesine incelenerek ülkemizde Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara, makale türlerine, yöntemlerine, yapıldığı alana, amacına, sonuç ve önerilerine göre incelenmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmanın Munchausen by Proxy ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara dair bir çerçeve çizerek, yapılacak çalışmalara ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili yapılan çalışmaları birçok yönden ele alması ve sonuçların bir bütün olarak değerlendirilmesi bakımından da önem arz etmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların yapılacak diğer çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir. Buradan hareketle aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Türkiye'de Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili Türkçe olarak yapılan çalışmaların:

1. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Makale türüne göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırmanın yapıldığı alana göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırma amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırma sonucu ve önerilere göre dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada çocuğa yönelik fiziksel istismar kapsamında değerlendirilen Munchausen by Proxy Sendromuna yönelik yapılmış araştırmaların sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın modeli derleme çeşitlerinden "sistematik derleme" olarak belirlenmiştir. Sistematik derleme, bir konu ile ilgili yapılmış birden çok araştırmaya ilişkin bulguların yapılandırılmış bir şekilde taranarak, çeşitli dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerine göre eleştirel analizinin yapılması ile güçlü kanıtların oluşturulduğu kapsamlı bir araştırma yöntemidir. (Karaçam, 2013). Bu doğrultuda Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili Google Akademik ve TR Dizin veri tabanlarındaki makaleler taranmıştır. Taramalar sonucunda dâhil edilme ölçütlerine uygun çalışmalar bu çalışmanın kapsamına alınmıştır. Çalışma verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, nitel araştırmalarda yazılı belgelerin içeriklerini ayrıntılı ve sistemli bir şekilde inceleyerek analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir (Wach ve Ward, 2013).

## Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamındaki makalelerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Hazırlanan bu form ile çalışma kapsamında incelenecek makalelerin belirli bir sistematiğe göre incelenmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme formunda yayın yılı, makale türü, yayınlandığı alan, amaçları, sonuçları ve önerileri olmak üzere 6 kategori bulunmaktadır.

## Tarama ve Seçim Süreci

Çalışma kapsamına dâhil edilecek çalışmalar belirlenirken alanyazın yapılandırılmış bir şekilde taranmıştır. Bu doğrultuda zaman kısıtlaması olmaksızın, Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili Google Akademik ve TR Dizin veri tabanlarında Türkçe olarak yayınlanan makaleler alanyazın taramasının içeriğini oluşturmuştur. Munchausen by Proxy ile ilgili alanyazın taramasında "Munchausen Sendromu", "Munchausen by Proxy", "Bir Başkasına Yüklenen Yapay Bozukluk" ve "Vekaleten Hastalık" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tablo 1'de alanyazın taramasında kullanılan anahtar kelimelere yer verilmiştir.

**Tablo 1. Alanyazın Taramasında Kullanılan Anahtar Kelimeler**

| ***Veritabanı*** | ***Anahtar Kelimeler*** | ***Doküman Türü*** | ***Tam Metin*** |
|---|---|---|---|
| *Google Akademik*<br>*TR Dizin* | *"Munchausen Sendromu"*<br>*"Munchausen by Proxy"*<br>*"Bir Başkasına Yüklenen Yapay Bozukluk"*<br>*"Vekaleten Hastalık"* | *Makale* | + |

Alanyazın taraması sonucu ulaşılan makaleler çeşitli dâhil edilme ölçütlerine göre değerlendirilerek çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmaya alınacak makalelerin seçiminde kullanılan dahil edilme ölçütleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2. Çalışma Kapsamına Alınacak Makalelerin Seçiminde Kullanılan Dâhil Edilme Ölçütleri**

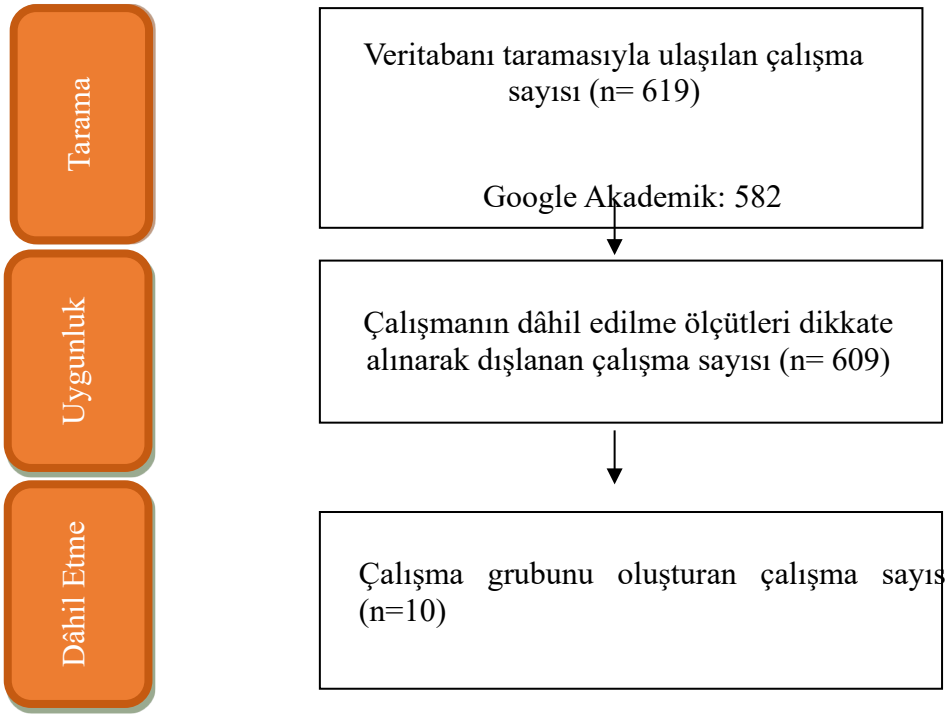
| | |
|---|---|
| 1. | Türkiye'de yapılmış çalışmalar çalışmaya dâhil edilmiştir. |
| 2. | Türkçe olarak yayınlanan çalışmalar çalışma kapsamına alınmıştır. |
| 3. | Google Akademik ve TR Dizin veritabanlarında yer alan makaleler çalışmaya dâhil edilmiştir. |

Yapılan alanyazın taraması sonucunda toplam 619 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalardan dahil edilme ölçütleri dikkate alınarak konu ile doğrudan ilgisi olmayan, birden fazla kez tekrar eden, yabancı dilde olan çalışmalar ve olgu sunumları değerlendirmeye alınmamış ve çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışmanın çalışma grubunu Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili Google Akademik ve TR Dizin veritabanlarında yer alan 10 makale oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen çalışmaların bilgileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Çalışma Kapsamında İncelenen Makaleler**

| | |
|---|---|
| Foto Özdemir, 2020 | Yapay Bozukluk/Bakım Verenin Yapay Bozukluğu Olgularına Psikodinamik Bakış ve Klinik yaklaşım: Bir Gözden Geçirme |
| İnal Emiroğlu ve Pekcanlar Akay, 2007 | Çocuk ve Ergenlerde Yapay Bozukluklar |
| İnce ve Yurdakök, 2014 | Munchausen by Proxy Sendromu: Ağır Bir Çocuk İstismarı Formu |
| Noyan, 2000 | Yapay Bozukluklar |
| Orak ve arkadaşları, 2017 | Maskeli İstismar: Munchausen by Proxy Sendromu |
| Özbesler ve Çoban, 2010 | Ebeveyn Yoluyla Munchausen Sendromu Olgularında Sosyal Hizmetin Rolü |
| Tümer ve arkadaşları, 2015 | Çocuk İstismarının Ağır Bir Türü: Bakım Verenin Yapay Bozukluğuna (Munchausen by Proxy Sendromu) Hukuki ve Tıbbi Bakış |
| Türkmen ve arkadaşları, 2015 | Munchausen by Proxy Sendromu (MbPS) Şüphesi olgularında Biyolojik Örneklerin ve Toksikolojik Analizin Önemi |
| Hancı ve Eşiyok, 2000 | Munchausen by Proxy Sendromu: Vekaleten Hastalık |
| Yurteri Tiryaki ve Baran, 2017 | Bir Çocuk İstismarı Türü Olarak "Munchausen by Proxy Sendromu" |

Çalışmaya dahil edilen makalelerin sistematik bir şekilde taranmasına ilişkin akış şeması Şekil 1'de gösterilmiştir.

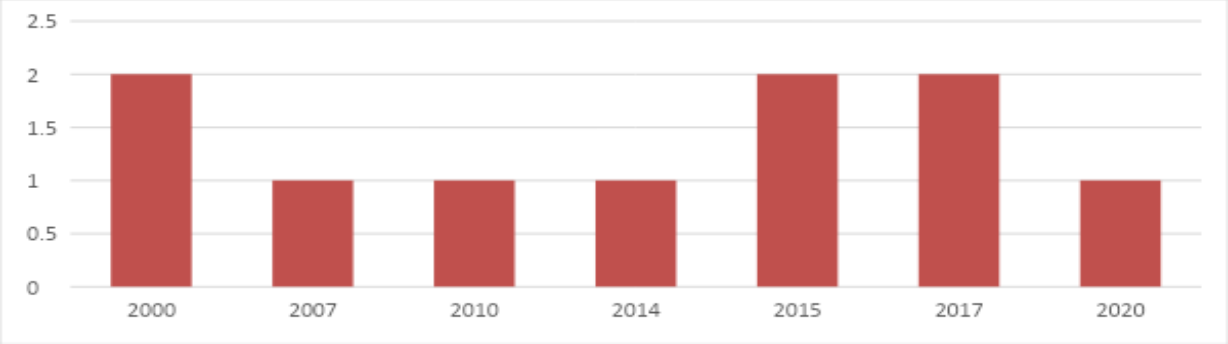



**Şekil 1. Çalışma kapsamında incelenecek makalelerin taranmasına ilişkin akış şeması**

## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma soruları doğrultusunda çalışmaya dâhil edilen makalelerin yayın yılı, makale türü, yayınlandığı alan, amaçları, sonuçları ve önerilerinin nasıl dağılım gösterdiği sonuçlarına yer verilmiştir.

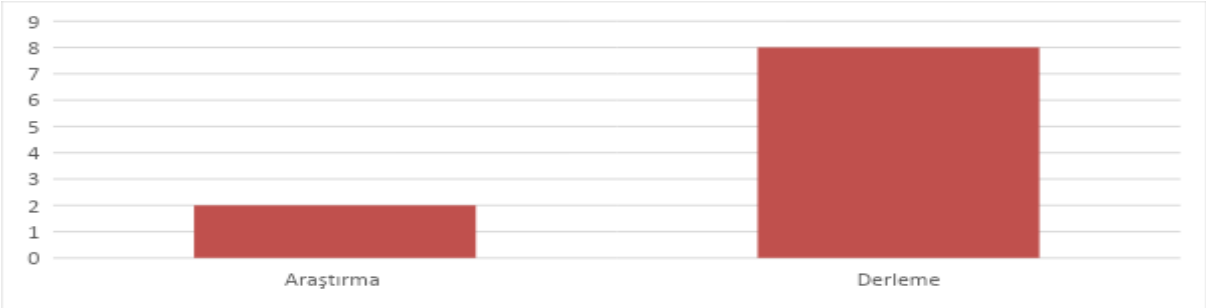
### Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı




**Şekil 2. Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı**

Çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 2'de gösterildiği gibi 2000 yılında 2 (%20), 2007 yılında 1 (%10), 2010 yılında 1 (%10), 2014 yılında 1 (%10), 2015 yılında 2 (%20), 2017 yılında 2 (%20) ve 2020 yılında 1 (%10) çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulardan en çok çalışmanın 2000, 2015 ve 2017 yıllarında (%60) gerçekleştirildiği görülmektedir.

### Çalışmaların Makale Türüne Göre Dağılımı

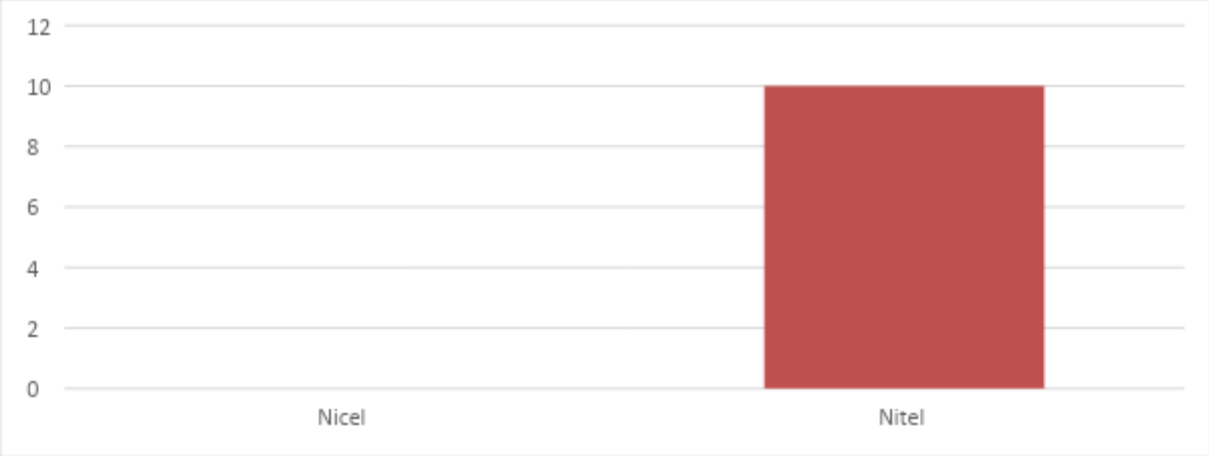



**Şekil 3. Munchausen by Proxy Sendromu alanındaki çalışmaların makale türüne göre dağılımı**

Çalışmaların makale türüne göre dağılımı incelendiğinde araştırma olarak 2 (%20), derleme olarak 8 (%80) makale olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 3'te gösterildiği gibi çalışmaların çoğunun derleme (%80) olduğu görülmektedir.

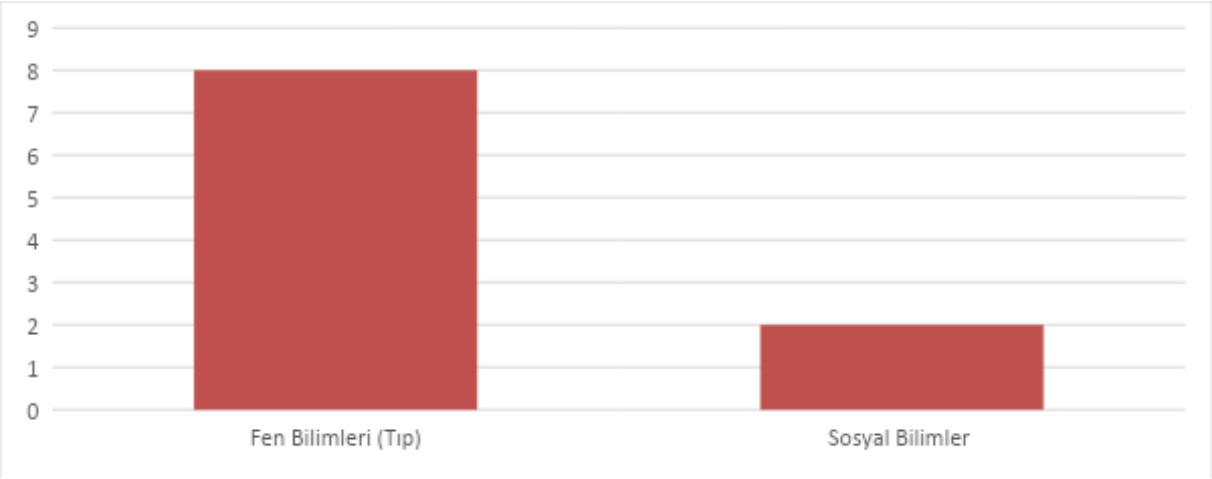
### Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

**Şekil 4. Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı**




Analiz edilen çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımları incelendiğinde 10 araştırmanın hepsinde (%100) nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığına ilişkin bulgular Şekil 4'te belirtilmektedir.

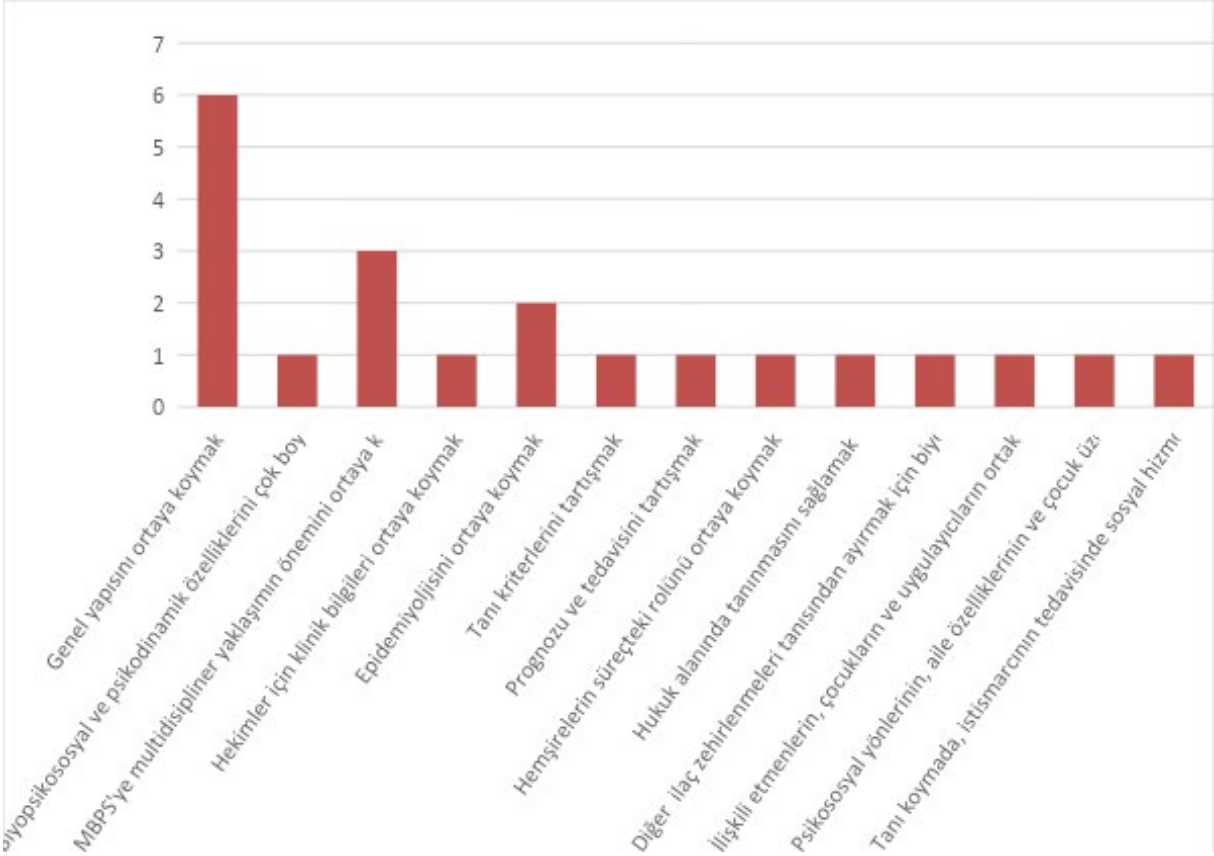
### Çalışmaların Yapıldığı Alana Göre Dağılımı




**Şekil 5. Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili çalışmaların yapıldı alana göre dağılımı**

Çalışmaların yapıldığı alana göre dağılımları incelendiğinde fen bilimleri alanında 8 (%80), sosyal bilimler alanında 2 (%20) çalışma yapılmıştır. Şekil 5'te görüldüğü gibi çalışmaların çoğu (%80) fen bilimleri alanında yapılmıştır.

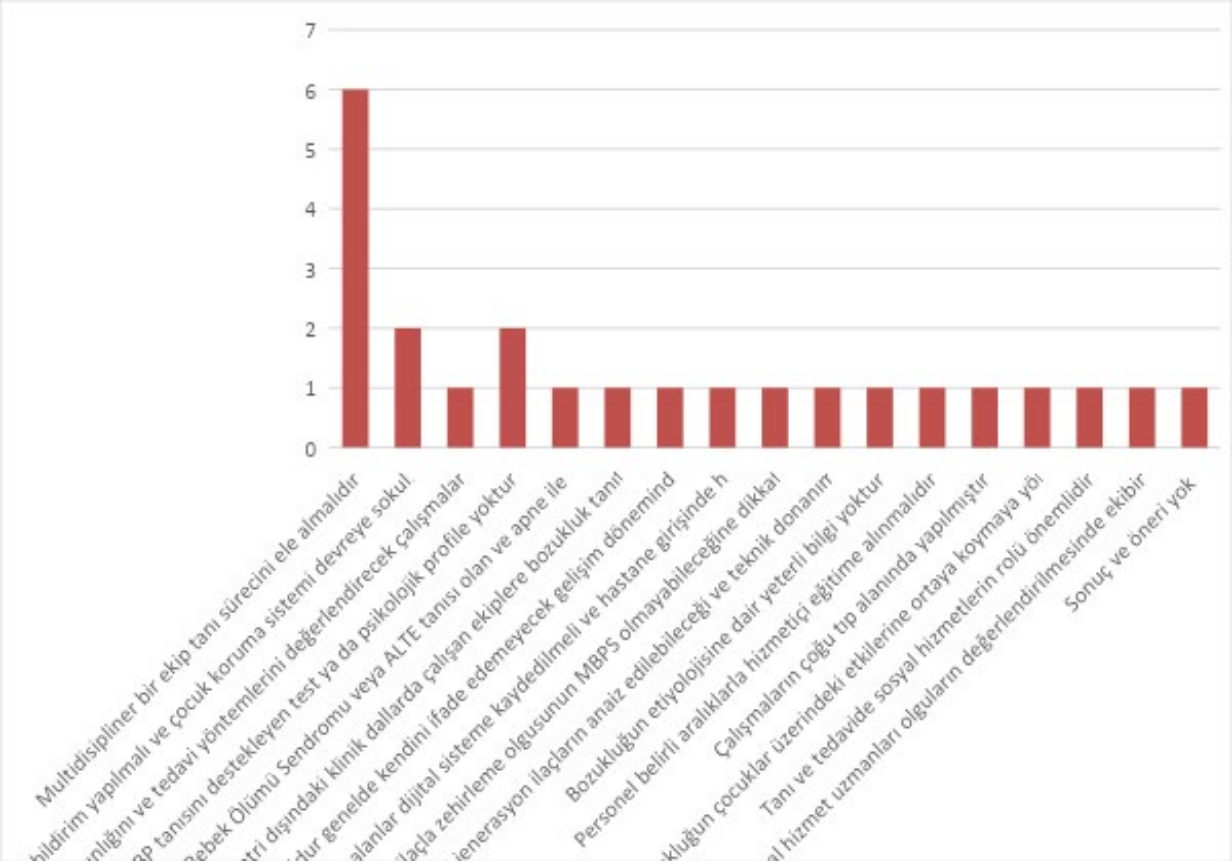
**Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı**




**Şekil 6. Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili çalışmaların amaçlarına göre dağılımı**

İncelenen çalışmaların amaçları ile ilgili dağılımlar Şekil 6'da belirtilmiştir. Bulgulara göre 6 çalışma MBPS'nin genel yapısını, 3 çalışma MBPS'ye multidisipliner yaklaşımın önemini, 2 çalışma ise epidemiyolojisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmalarda MPS'nin biyopsikososyal ve psikodinamik özelliklerini çok boyutlu olarak tartışmak, hekimler için klinik bilgileri ortaya koymak, tanı kriterlerini tartışmak, prognozu ve tedavisini tartışmak, hemşirelerin süreçteki rolünü ortaya koymak, hukuk alanında tanınmasını sağlamak, diğer ilaç zehirlenmeleri tanısından ayırmak için biyolojik örneklerin toplanması ve uygun analiz yöntemlerinin seçilmesi konusunda farkındalık yaratmak; ilişkili etmenlerin, çocukların ve uygulayıcıların ortak özelliklerinin ortaya konulması; psikososyal yönlerinin, aile özelliklerinin ve çocuk üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi; tanı koymada, istismarcının tedavisinde sosyal hizmetin rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmaların amaçlarına göre dağılımında en çok MPS'nin genel yapısının ortaya konmasının amaçlandığı görülmektedir. Bunu multidisipliner yaklaşımın önemini ve epidemiyolojisini ortaya koymak takip etmektedir.

**Çalışmaların Sonuçlarına ve Önerilerine Göre Dağılımı**




**Şekil 7. Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili çalışmaların sonuç ve önerilere göre dağılımı**

İncelenen çalışmaların sonuç ve önerilere göre dağılımlarına ait bulgulara Şekil 7'de yer verilmiştir. Bulgulara göre MBPS tanı sürecini multidisipliner bir ekibin ele alması gerektiği 6 çalışmada, adli bildirimin yapılması gerektiği 2 çalışmada, MBP tanısını destekleyen test ya da psikolojik profilin olmadığı sonucuna 2 çalışmada yer verilmiştir. Sonuç ve önerilere ait diğer bulgular Şekil 7'de belirtilmiştir. Çalışmaların sonuç ve önerilerinin dağılımına bakıldığında en çok, bozukluğun tanı sürecinde multidisipliner bir ekibe ihtiyaç duyulduğu 6 çalışmada yer almıştır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Munchausen by Proxy Sendromu ile ilgili Google Akademik ve TR Dizin veri tabanlarında yayınlanan 10 Türkçe makale incelenmiştir. İncelenen çalışmaların yıllara, makale türüne, yöntemine, yapıldığı alana, amacına, sonuç ve önerilerine göre dağılımlarına bulgular kısmında yer verilmiştir.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2000, 2015 ve 2017 yıllarında arttığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmaların son yıllarda artmaya başladığı söylenebilir. Çalışmaların makale türlerine göre dağılımlarında derleme makalelerin sayısı göze çarpmaktadır. Çalışmaların yöntemlerinin de hepsinin nitel olması dikkat çekicidir. Bu doğrultuda çalışmalarda Munchausen by Proxy Sendromunun tanınması ve konu ile ilgili detaylı bilgilerin

alana sunulmasının önemli olduğu söylenebilir. Son yıllarda artan çalışmalardan da konunun önemli hale geldiği anlaşılabilir. Çalışmaların yapıldığı alanlara göre dağılımı incelendiğinde ise çalışmaların %80'inin fen bilimleri (tıp) alanında olması ve sosyal bilimler alanında çok az çalışma yapılması dikkat çekmektedir. Bulgulardan hareketle sendromun klinik görünümüne odaklanıldığı söylenebilir. İncelenen çalışmalarda sendromunun genel yapısını ortaya koymanın ve multidisipliner bir yaklaşımla ele alınmasının amaçlandığı görülmektedir. Çalışmalarda yer verilen sonuç ve önerilere göre dağılımda ise en çok multidisipliner bir ekibin tanı sürecini ele alması gerektiği belirtilmiştir. Bunu adli bildirim ile çocuğun koruma altına alınması ve MBP tanısını destekleyen test ya da psikolojik profilin olmaması takip etmektedir. Çalışmanın amaç ve önerilerinde multidisipliner yaklaşımın ele alınması dikkat çekicidir. Bulgulardan yola çıkarak Munchausen by Proxy Sendromunun klinik görünümünün yanında diğer disiplinler tarafından ele alınmasına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre Munchausen by Proxy Sendromunun tıp alanında ve klinik görünümünü ortaya koyma ile sınırlı kaldığı söylenebilir. İncelenen çalışmalarda sosyal bilimler alanında sendromun hukuktaki yerini ve psikososyal yönlerini ortaya koyamaya yönelik az sayıda (2) çalışma vardır. Çalışmalarda psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarını konu alan çalışmaların olmaması dikkat çekmektedir. Özbesler ve Çoban (2010) çalışmalarında Munchausen by Proxy olgularında aile içerisindeki ilişkilerin, ailenin yaşam şartlarının, eşler arasındaki iletişimin niteliğinin, varsa kardeşlerin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin ve risk altında olup olmadıkları gibi birçok değişkenin incelenmesinde sosyal hizmet uzmanlarının en kapsamlı değerlendirmeyi yapacaklarını belirtmişlerdir. Belirtilen faktörlerin incelenmesinde sosyal hizmet uzmanlarının yanında okullarda çocuklarla ve ailelerle iletişim içerisinde olan, aileyi tanıyan ve çeşitli çalışmalarla aileler ve çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların rolünün de önemli olduğu düşünülmektedir.

Munchausen by Proxy Sendromu 0-6 yaş arası çocuklarda yaygın olmakla birlikte 16 yaş ve daha üstü bireyler de görülebilmektedir. Sendromun kısa ve uzun vadeli etkileri birey için oldukça yaralayıcı olabilmekte ve hatta ölüme kadar gidebilmektedir. Güvensizlik, dikkat ile ilgili bozukluklar, travma sonrası stres bozukluğu, sosyal ilişki kurma ve bağlanma ile ilgili sorunlar, tedaviden kaçınma, kendine değer verme ile ilgili problemler ortaya çıkabilmektedir (Meadow, 1994; Sharif, 2004). Tüm bunlara ek olarak mağdurların doktor süreçleri ve tıbbi prosedürler sebebi ile okul devamsızlığı da artmaktadır (Day ve Moseley, 2010).

Munchusen by Proxy sendromunun kısa ve uzun vadeli etkileri doğrultusunda istismara uğrayan çocuklar ve ebeveynleri ile okullarda bir arada bulunan psikolojik danışmanların tanı, tedavi ve takip sürecinde önemli bir role sahip olduğu ve sendroma maruz kalan çocukların fark edilmesinde, adli birimlere bildirerek çocuğu koruma altına alınmasında, sağlık kuruluşuna yönlendirerek çocuğun ve uygulayıcının tedavisinde kritik rol alabilecekleri düşünülmektedir. Day ve Moseley (2010) Munchausen by Proxy Sendromu vakalarının sevk edilmesinde eğitim sisteminin rolünün giderek yaygınlaştığını belirtmişlerdir. Tiryaki ve Baran (2017) Munchausen by Proxy Sendromuna ile ilgili farkındalığın artmasında, tanılama süreçlerinin kolaylaşmasında ve çocukta ortaya çıkan olumsuz etkileri azaltmada farklı disiplinlerde yapılan çalışmaların katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarında yer alan sendromu multidisipliner bir ekibin ele alması ihtiyacı diğer uzmanlar ile psikolojik danışmanların da sürece katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Mağdurda meydana gelebilecek kısa ve uzun vadeli etkiler ile çalışmada da psikolojik danışmanların sunacakları ruh sağlığı hizmeti de önemli görülmektedir. Glaser (2020) istismarcının rehabilitasyon planı tamamlanmış olsa bile mağdur çocuk ve kardeşlerinin uzun süreli takibinde eğitim ve sağlık çalışanlarının uygun personeller olduğunu belirtmiştir.

Frye ve Feldman (2012) çalışmalarında Munchausen by Proxy sendromunun eğitim ortamlarında da ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Eğitim ortamlarında karşılaşılan Munchausen by Proxy Sendromunu aşırı veya gereksiz okul sağlık hizmetleri talep eden gerçek veya uydurma fiziksel engelleri olan çocukların ebeveynleri ve herhangi bir eğitim ihtiyacı göstermeyen çocuklar için eğitimle ilgili kapsamlı değerlendirmeler talep eden ebeveynler ile açıklamışlardır. Ebeveynlerin çocuklarında fiziksel veya psikolojik durumları veya öğrenme bozukluklarını tahrif ederek tıbbi personelden görebilecekleri benzer bir ilgiyi eğitim kurumlarından görebileceklerinden bahsetmişlerdir. Bunun yanında ebeveynler ayrıca çocukları için daha fazla değerlendirme ve hizmet talep ederek öğretmenler, müdürler, özel eğitim yöneticileri ve müfettişlerle tekrar tekrar iletişime geçebilmektedir. Ayrıca Frye ve Feldman, bir ebeveynin dikkat çekme ve psikologları ve öğretmenleri aldatma girişimlerinde hüsrana uğradığında çocuğunda kasıtlı olarak duygusal sıkıntı ve fiziksel bozukluklara neden olabileceğini belirtmiştir. Bir öğretmen, çocuğun tıbbi bir hastalık yaratmak için fiziksel olarak istismar edildiğinden veya ilaca ihtiyacı varmış gibi davranarak duygusal olarak istismar edildiğinden şüphelenirse endişelerini belgelemeli ve çocukları korumakla görevli uygun kurumlara bildirmelidir.

Coard ve Fournier (2000) çocuğu ortaokula başlarken bir ebeveynin sebepsiz düşmelerini nedeniyle çocuğunu doktora götürüp tekerlekli sandalye sağladığı bir vakaya çalışmalarında yer vermişlerdir. Çocuk yaşadığı damar kazası sonucunda oluşan sağ tarafındaki hafif derece zayıflıktan dolayı "diğer sağlık engelli" olarak özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Mevcut öğretmen raporları ve önceki testlerin sonuçları çocuğun sağ tarafındaki zayıflığının okul faaliyetlerini engellemediğini birincil güçlüğün akademik beceriler ve sosyal becerilerde olduğunu ortaya koymuştur. Okul ergoterapisti çocuğu değerlendirdiğinde düşmelerinin olağandışı olduğu ve tekerlekli sandalyenin doktor tarafından reçete edilmediği tespit edilmiştir. Kapsamlı değerlendirmenin sonucunda çocuk için Munchausen by Proxy tanısı konulmuştur. Çocuğun tıbbi tedavisinin yanında sağlık personeline danışarak çocuk okul psikologu tarafından haftada 2 kez akranları ile birlikte sosyal beceri eğitimi programına katılmıştır. Coard ve Fournier'a (2000) göre okul psikologları, çocukların ev ve okul arasındaki ilişkilerine dahil olduklarından dolayı tanı ve tedavi sürecinde etkili olabilecek kişilerdir. Okul personelin tıbbi personele boylamsal bilgiler ve göze çarpmayan önemli gözlemler sunabilirler. Okul psikologu ve okul hemşiresinin programlarının daha esnek olabilmesi ve diğer okul personeline de erişimleri olduğundan irtibat kişisi olarak belirlenip vakaların tespitinde kritik bir rol üstlenebilirler.

Schreier ve Bursch (2018) eğitim ve ruh sağlığı alanında Munchausen by Proxy konulu çalışmalarında öğretmenlerin, okul hemşirelerinin ve okuldaki diğer personelin öğrencileri klinisyenlerinden daha sık gördüklerinden dolayı Munchausen by Proxy vakalarını belirlemede önemli bir konumda olduklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmadan elde edilen ve literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda gelecekteki çalışmalarda eğitim ortamlarında karşılaşılan Munchausen by Proxy Sendromu olguları üzerinde çalışılabilir. Bununla birlikte ülkemizde okullarda yer alan psikolojik danışmanların süreçteki rolünü ortaya koymaya yönelik çalışmalara yer verilmesi ve tıbbi personel ve diğer personel ile işbirliği planı yapılabilir. Ek olarak hizmet içi eğitimlerle sendromun fark edilmesi, çocuktaki etkileri gibi konularda psikolojik danışmanların eğitilmesi önerilmektedir. Böylelikle mağdurların ve uygulayıcıların fark edilmesine, çocukların korunmasına ve uygulayıcının tedavisine psikolojik danışmanlar tarafından katkı sağlanabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda konu ile ilgili nitel araştırmaların yanında nicel araştırmalara, mağdurlara ve uygulayıcılara sunulan ruh sağlığı hizmetlerini ve hizmetlerin etkililiğini ortaya koyan çalışmalara yer verilebilir. Bu çalışmada Türkiye'de yayınlanan Türkçe makalelere yer verilmesi çalışmanın sınırlılığıdır. Gelecek araştırmalarda konu ile ilgili diğer dillerdeki, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilebilir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise makalelerin Google Akademik ve TR Dizin veri tabanlarından seçilmiş olmasıdır. Gelecek araştırmalarda diğer veri tabanlarındaki çalışmalar da araştırmaya dahil edilebilir.

## KAYNAKÇA

Abdurrachid, N., ve Marques, J. G. (2022). Munchausen syndrome by proxy (MSBP): A review regarding perpetrators of factitious disorder imposed on another (FDIA). *CNS Spectrums, 27*(1), 16-26. http://dx.doi.org/10.1017/S1092852920001741

Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Avcı, A., ve İçme, F. (2013). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 22*(4), 591-614. https://dx.doi.org/10.26466/opus.511405

Aktay, M. (2020). İstismar ve ihmalin çocuk üzerindeki etkileri ve tedavisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1*(2), 169-184.

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı.* 5. baskı (DSM-5) (Çev: Köroğlu E.) Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Bakır, Z. Z. (2018). Dünyanın çocuk karnesi. İNSAMER. Erişim adresi: https://ihh.org.tr/public/publish/0/121/ihh-2018-dunyanin-cocuk-karnesi.pdf

Bools, C. N., Neale, B. A., ve Meadow, S. R. (1993). Follow up of victims of fabricated illness (Munchausen syndrome by proxy). *Archives of Disease in Childhood*, *69*(6), 625-630. https://doi.org/10.1136/adc.69.6.625

Coard, H. F., ve Fournier, C. J. (2000). Factitious disorder in school settings: A case example with implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 37, 547–555. http://doi.org/10.1002/1520-6807(200011)37:63.0.CO;2-G

Day, D. O., ve Moseley, R. L. (2010). Munchausen by Proxy Syndrome. *Journal of Forensic Psychology Practice, 10*(1), 13-36. https://doi.org/10.1080/15228930903172981

Dinç, M. (2011). Çocuklarda fiziksel istismar. M. Öztürk. (Ed.), *Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı el kitabı* içinde (s. 55-72). Çocuk Vakfı Yayınları.

Dinleyici, M., ve Şahin Dağlı, F. (2016). Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü/Emotional abuse, neglect and the role of pediatrician. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(2), 18-27. http://dx.doi.org/10.20515/otd.20235

Dünya Sağlık Örgütü. (1999). Çocuk istismarının önlenmesine ilişkin danışma raporu, 29-31 Mart 1999, DSÖ, Cenevre (No. WHO/HSC/PVI/99.1). Dünya Sağlık Örgütü.

Foto Özdemir, D. (2020). Yapay bozukluk/bakım verenin yapay bozukluğu olgularına psikodinamik bakış ve klinik yaklaşım: Bir gözden geçirme. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 23*(4), 503-517. http://dx.doi.org/10.5505/kpd.2020.29291

Foto Özdemir, D. F., Yalçın, S. S., Akgül, S., Evinc, Ş. G., Karhan, A., Karadag, F., ... ve Kale, G. (2015). Munchausen by proxy syndrome: A case series study from Turkey. *Journal of Family Violence*, *30*, 661-671. https://doi.org/10.1007/s10896-015-9700-3

Foto-Özdemir D,, Özmert E., Balseven-Odabaşı A., Evinç Ş. G., Tekşam Ö., Gökler B., Yalçın S., Kanbur N., Tümer A. R., Derman O., Atik H., Karadağ F., Yurdakök K., ve Kale G. The analysis of child abuse and neglect cases assessed by a multidisciplinary study group between 2005–2008. *The Turkish Journal of Pediatrics, 54*(4), 333.

Frye, E. M., ve Feldman, M. D. (2012). Factitious disorder by proxy in educational settings: A review. *Educational Psychology Review*, *24*, 47-61. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9180-9

Galvin, H. K., Newton, A. W., ve Vandeven, A. M. (2005). Update on Munchausen Syndrome by Proxy. *Current Opinion in Pediatrics*, *17*(2), 252-257. https://doi.org/10.1097/01.mop.0000158729.18551.dd

Glaser, D. (2020). Fabricated or induced illness: From "Munchausen by Proxy" to child and family-oriented action. *Child Abuse ve Neglect, 108, 104649.* https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104649

Hancı İ. H., ve Eşiyok, B. (2000). Munchausen By Proxy Sendromu: Vekaleten hastalık. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi,* (9), 1-4.

İnal Emiroğlu, F. N., ve Pekcanlar Akay, A. (2007). Çocuk ve ergenlerde yapay bozukluklar. *İzmir Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi, 17*(3), 131-136.

İnce, T., ve Yurdakök, K. (2014). Munchausen by proxy sendromu; Ağır bir çocuk istismarı formu. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 8*(3), 165-170.

McGovern, M. C., ve Smith, M. B. H. (2004). Causes of apparent life threatening events in infants: A systematic review. *Archives of Disease in Childhood*, *89*(11), 1043-1048. https://doi.org/10.1136/adc.2003.031740

Meadow, R. (1982). Munchausen syndrome by proxy. *Archives of Disease in Childhood, 57*(2), 92-98. https://doi.org/10.1136/adc.57.2.92

Meadow, S. R. (1994). Munchausen syndrome by proxy. *Journal of Clinical Forensic Medicine, 1*(3), 121-127.

Noyan, A. (2000). Yapay bozukluklar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *1*(3), 162-173.

Orak, O. S., Tunç, E., Aktaş, G., Gülırmak, K., ve Vatansever, S. (2017). Maskeli istismar: Munchausen by proxy sendromu. *Türkiye Klinikleri J Psychiatr Nurs Special Topics, 3*(2), 153-157.

Özbesler, C., ve Çoban, A. İ. (2010). Ebeveyn yoluyla Munchausen sendromu olgularında sosyal hizmetin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21*(21), 40-49. https://doi.org/10.21560/spcd.93747

Öznur Muz, F.N. (2014). *Gazi Üniversitesi çocuk koruma merkezinde izlenen Munchausen by Proxy Sendromu olguları* (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.

Parrish, M., ve Perman, J. (2004). Munchausen syndrome by proxy: Some practice implications for social workers. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *21*(2), 137-154.

Polat, O. (2019). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-1.* (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Schreier, H. A., ve Bursch, B. (2018). Munchausen by Proxy in educational and mental health settings. *APSAC Advisor*, *30*(1), 61-65.

Sharif, I. (2004). Munchausen syndrome by proxy. *Pediatrics in Review*, *25*(6), 215-216.

Squires, J. E., ve Squires Jr, R. H. (2010). Munchausen syndrome by proxy: Ongoing clinical challenges. *Journal of Pediatric Gastroenterologyand Nutrition*, *51*(3), 248-253.

Şahin, F. (2014). Fiziksel istismar. O. Derman (Ed.), *Çocuk istismarına ve ihmaline yaklaşım içinde* (s. 21-28). Akademisyen Tıp Kitabevi.

Şahin, F., Kuruoğlu, A., Işık, A. F., Karacan, E., ve Beyazova, U. (2002). Munchausen syndrome by proxy: A casereport. *The Turkish Journal of Pediatrics*, *44*(4), 334-338.

Şenocak, M. E., Türken, A., ve Büyükpamukçu, N. (1995). Urinary obstruction caused by factitious urethral stones: An amazing manifestation of Munchausen syndrome by proxy. *Journal of PediatricSurgery, 30*(12), 1732-1734.

Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi , 34*(1), 70-74.

Tüfekçi, Ö., Gözmen, S., Yılmaz, Ş., Karapınar, T. H., Çetin, B., Dursun, O. B., Emioğlu, N., Ören, H., ve İrken, G. (2011). A case with unexplained bleeding from multiple sites: Munchausen syndrome by proxy. *Pediatric Hematology and Oncology*, *28*(5), 439-443. https://doi.org/10.3109/08880018.2011.565493

Tümer, A. R., Odabaşı, A. B., Özdemir, D. F., Mutlu, E. İ., ve Kaynak, A. D. (2015). Çocuk istismarının ağır bir türü: Bakım verenin yapay bozukluğuna (Munchausen by proxy sendromu) hukuki ve tıbbi bakış. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (6), 581-608.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2022). Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türkmen, Z., Mercan, S., Çalıcı, C., Türkdoğru, S., ve Ziyalar, N. (2015). Munchausen by roxy sendromu (MbPS) şüphesi olgularında biyolojik örneklerin ve toksikolojik analizin önemi. *Tıp Bilimi, 4*(4), 2947-2966.

Türkmen, Z., Ziyalar, N., Tari, I., Mercan, S., Kayiran, S. M., Sener, D., Cengiz S., ve Akçakaya, N. (2012). Toxicological evaluation of two children diagnosed as Munchausen syndrome by proxy. *The Turkish Journal of Pediatrics*, *54*(3), 283-286.

Ulukol, B. (2014). Cinsel istismar. O. Derman (Ed.), *Çocuk istismarına ve ihmaline yaklaşım içinde* (s. 49-56). Akademisyen Tıp Kitabevi, Ankara.

Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği, (2016). Çocuklara kötü muamelenin önlenmesi: Bu konuda harekete geçilmesine ve kanıt toplanmasına yönelik bir kılavuz.

Uzun Çiçek, A. (2001). Çocuk ihmali ve istismarı. H. Ataseven, ve A. Altun, (Ed.), *Pratik Tıp El Kitabı-2 içinde* (163-178). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

Wach, E., ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis, *IDC Practice Paper In Brief,* 13, 2-11.

World Health Organization. (2022). Child Maltreatment. Erişim adresi: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

Yenibaş R., Şirin, A. (2007). *Ailede çocuğun istismarı ve umutsuzluk.* (1. Basım). Nobel Yayıncılık.

Yurteri Tiryaki, A. Y., ve Baran, G. (2017). Bir çocuk istismarı türü olarak "Munchausen by Proxy Sendromu". *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 6*(1), 107-124.

# DÜNDEN BUGÜNE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN GELİŞİMİ

**Nur Yeliz GÜLCAN**

Doçent Doktor, Girne Amerikan Üniversitesi

nuryeliz@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3578-1594

**Özet**

Eğitim insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Yükseköğretim de insan hayatındaki önemli süreçlerden biridir. Bugünkü anlamıyla üniversitelerin ilk örneklerini Ortaçağ Avrupa'sında bulabiliriz. Türkiye'de ise yükseköğretimin tarihi 1900'lere dayanmaktadır. Türk eğitim tarihinde ilk üniversite İstanbul'da Darülfünun adıyla kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından sonra Darülfünun yeniden düzenlenerek 1933 yılında İstanbul Üniversitesi adını almıştır. Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyetin 100. yılında Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel gelişim sürecinin incelenmesidir. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler yapılmıştır. Yükseköğretim de bir gelişim süreci içine girmiştir. Yükseköğretim alanında 1933'teki ilk reformdan sonra 1946 ve 1973 yıllarında da önemli reformlar gerçekleşmiştir. Son reform ya da köklü değişiklik olarak da 1981 yılında Yüksek Öğretim Kurumu adında bir kurum kurulmuştur ve aynı yıl 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu çıkarılmıştır. Çalışmada üniversitelerin sayısal gelişimi üzerine odaklanılmıştır. Çalışmada literatür taraması yöntem olarak kullanılmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Çalışmanın sonunda toplumsal yapıdaki hızlı gelişmelere koşut olarak Türkiye'de yükseköğretimin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı sayısı bakımından gelişme kaydettiği görülmüştür. Bugün Türkiye'de 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 üniversite yer almaktadır. Bu da ülkenin eğitim seviyesinin ve bununla birlikte bilimin, teknolojinin ve ekonominin gelişmesine yol açmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkiye Cumhuriyeti, yükseköğretim, üniversiteler.

# THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITIES IN TURKEY FROM PAST TO PRESENT

## Abstract

Education has an important place in human life. Higher education is also one of the important process in human life. The first examples of today's universities can be found in Medieval Europe. In Turkey the history of higher education goes back to 1900. The first university was founded in Istanbul named Darulfunun in the history of Turkish education. After foundation of Turkish Republic, Darülfunun was reorganized and named İstanbul University in 1933. The aim of this study is to examine the historical development process of higher education in Turkey in the 100th year of the Republic. Radical changes were made in education as in every field with the declaration of the Republic. Higher education also entered into a change process. After the first reform in 1933 in the field of higher education, important reforms took place in 1976 and 1973. As the last reform or radical change, an institution was established under the name of Higher Education Instution and the same year the number of 2547 Higher Education Law was enacted. In the study, it is focused on the numerical development of universities. Literature review was used as a method and descriptive analysis was made in the study. At the end of the study, it has been seen that in parallel with the rapid developments of social structure, higher education is improving in terms of the number of universities, students and teaching staff in Turkey. Today, there are 208 universities- 129 state universities, 75 foundation universities, 4 foundation vocational school- in Turkey. This has led to improvement of the educational level and science, technology and economy of the country.

**Keywords:** Turkish Republic, higher education, universities.

## GİRİŞ

Eğitim insanoğlunun gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim, ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam eden ve insanın zihnini, karakterini ve fiziksel yetilerini geliştiren bir süreçtir. Yükseköğretim de insan hayatındaki önemli süreçlerden biridir. Yükseköğretim; üniversite, akademi gibi kurumlardan oluşan öğretim kademesidir. Bu nedenle genel olarak

yükseköğretim ve üniversite aynı anlamda kullanılmaktadır. Üniversite, araştırma yapılan, bilgi üretilen ve en üst seviyede eğitim verilen kurumlar olarak tanımlanabilir. Russell (2005), üniversitelerin amaçlarının insanları belli meslekler için eğitmek ve bilim ve araştırmayı sürdürmek olduğunu ileri sürer. "Üniversitelerin insan yaşamındaki işlevlerini düşündüğümüzde araştırma en az eğitim kadar önemlidir. İlerlemenin başlıca nedeni, taze bilgidir" (Russell, 2005, s.248). Günümüzde üniversiteler mesleki eğitim okulları halini almıştır. İnsanlar bir meslek sahibi olabilmek için üniversitelerde okumaktadırlar. Ancak üniversite eğitimi de uzun, yorucu ve masraflı bir süreci kapsamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyetin 100. yılında Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel gelişim sürecinin incelenmesidir. Çalışmanın sonunda toplumsal yapıdaki hızlı gelişmelere koşut olarak Türkiye'de yükseköğretimin üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı sayısı bakımından her geçen gün gelişme kaydettiği görülmüştür.

## YÖNTEM

Çalışma Cumhuriyet' in ilanından günümüze kadar olan süreçte yükseköğretimde yapılan değişiklikler bağlamında üniversitelerin kuruluşlarını ele almaktadır. Çalışmada üniversitelerin sayısal gelişimi üzerine odaklanılmış ve bu çerçevede de kurulan üniversiteler tarihsel sıra içerisinde verilmiştir. Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve tarihsel yöntem kullanılmıştır. Konuyla ilgili olarak kitaplardan, dergiler ve resmi web sitelerindeki verilerden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan literatür taramasından elde edilen veriler ışığında Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar olan süreçte yükseköğretimde yapılan köklü değişiklikler ve üniversitelerin gelişimi değerlendirilmiştir. Bu bölümde elde edilen veriler sunulmuştur.

### Türkiye'de Üniversitelerin Gelişimi

Dünyanın ilk üniversitesinin nerede ve hangi üniversite olduğuna ilişkin kesin bir bilgi yoktur. Eğitim tarihçileri ilk üniversite konusunda farklı göndermelerde bulunmaktadırlar. "Üniversitenin kurumsal gelişimine ilişkin literatürde iki farklı görüşün ağırlık kazandığı görülmektedir. Bunlardan ilki üniversitenin Batı Avrupa'da lonca geleneği içinde 12. yüzyıldan başlayarak geliştiğini diğeri ise bir yüksek okul olarak Sümerlere kadar dayandırılan bir gelenekte şekillendiğini öne sürmektedir" (Arslanoğlu, 2022, s. 4). Tarihsel sürece baktığımızda üniversitelerin ilk karakteristik örneğini Platon'un Akademisi'nde ve Aristoteles'in kurmuş olduğu Lyceum'da bulabilsek de her iki okulun da modern üniversiteye tekabül ettiğini söyleyemeyiz. Bugünkü anlamıyla üniversitelerin ilk örneklerini Ortaçağ Avrupa'sında bulabiliriz. Bunlar Bologna, Oxford, Cambridge ve Paris üniversiteleridir. Bu üniversiteler kurulmadan önce batıda yüksek eğitim papazlar tarafından katedrallerde verilmekteydi. Üniversitelerde dersler gene din adamları tarafından verilmekteydi ve üniversitelerde ilahiyat, tıp, kilise hukuku ve genel meslekler olmak üzere dört bölüm yer almaktaydı. "Lonca kelimesinin Latince karşılığı universitas olup, bunun anlam, bağımsız ve tüzel kişiliğe sahip ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğudur. Bugünkü üniversite sözcüğünün kökeni buradan gelmektedir" (Gürüz, 2003, s. 4). Bugünkü üniversitelerin temelinin 1000 yılında ilk olarak hukuk eğitimi almak isteyen öğrencilerin kurdukları bir lonca modeline dayanan ve 1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesine dayandığını söyleyebiliriz.

Türkiye'de ise yükseköğretimin kökleri Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Bilindiği üzere Osmanlı döneminde Selçuklulardan miras kalan medreseler en önemli eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı döneminde de birçok yeni medrese açılmış ve geliştirilmiştir. Osmanlı'da Enderun mektebi hariç bütün eğitim kurumları medrese olarak adlandırılmaktaydı. Medrese eğitimi kendi içerisinde çeşitli aşamalara ayrılmaktaydı. En alt düzeyinde, okuma-yazma ve din bilgileri öğretilirdi. Diğer taraftan sahn medreseleri olarak adlandırılan medreselerde astronomi, bin ve tıp bilimleri öğretilirdi. Bu medreselerdeki eğitimin üniversiteler ile benzerlik gösterdiği söylenebilir ancak medrese eğitiminin temel amacı din adamı yetiştirmekti. Bazı eğitim tarihçileri tarafından yükseköğretimin kökleri bu medreselere dayandırılsa da, Türkiye'de yükseköğretimin tarihi 1900'lere dayanmaktadır. Bugünkü anlamda Türk eğitim tarihinde ilk üniversite Osmanlı döneminde İstanbul'da Darülfünun adıyla kurulmuştur. II. Mahmud tarafından 1839 tarihinde yayınlanan Tanzimat Fermanı ile birlikte Osmanlı'da batılılaşma ve yenileşme hareketleri hız kazanmıştır. Her ne kadar Tanzimat fermanıyla özellikle askeri alanda yeniliklerin yapılması öngörülse de ve fermanda doğrudan eğitimle ilgili herhangi bir madde yer almasa da, yenileşme hareketleri eğitimle başlamıştır. Eğitim alanında yapılan reformlardan birisi de Darülfünun'un açılmasıdır. Ancak 1863'te açılan Darülfünun gerçek anlamda üniversiteye tekabül etmiyordu. Darülfünun 1900 yılında Darülfünun-u Şahane adıyla yeniden açılmıştır (Akyüz, 2005, s. 217). Darülfünun, Osmanlı döneminde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 10 yılında tek yüksek öğretim kurumu olmuştur.

**Cumhuriyet Döneminde Yükseköğretim**

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler içerisinde Latin alfabesinin kabulü, medreselerin kapatılması, her kesimi kapsayacak eğitim seferberliğine başlanması sayılabilir. Bu bağlamda yükseköğretim de önemli bir gelişim süreci içine girmiştir ve bu bağlamda Ankara'da çeşitli yükseköğretim kurumları açılmaya başlanmıştır. 1925 yılında Ankara'da Hukuk Mektebi'nin adı Hukuk Fakültesi olarak değiştirilmiştir, 1926 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü ve 1930 yılında Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur.

Cumhuriyet döneminde yükseköğretim alanında 1933, 1946, 1973 ve 1981 yıllarında çıkarılan kanunlarla köklü ve önemli değişiklikler yapılmıştır.

**1933 Reformu ve Üniversiteler**

Daha önce de belirtildiği gibi Cumhuriyetin kurulduğu dönemdeki tek yükseköğretim kurumu Darülfünun idi, dolayısıyla yükseköğretimdeki reform hareketlerine Darülfünun'dan başlanması gerekiyordu. Bu amaçla İsviçre'den Prof. Albert Malche ülkeye davet edilmiş ve kendisinden Darülfünun hakkında bir rapor hazırlaması istenmiştir. Malche tarafından hazırlanan raporda, Darülfünun'un bilim üretmediği, sadece Avrupa'da üretilen bilimi öğretmekle yetindiği, verimli bir ortamının olmadığı, ayrıca yabancı dil eğitimine önem verilmesi, öğretim elemanlarının bilimsel çalışmalara teşvik edilmesi, yalnızca teorik değil uygulamalı çalışmaların yapılması gerektiği gibi maddeler yer almaktaydı (Kömürlü, 2019). Darülfünun'un akademik olarak yetersizliği, çağın gerisinde kalması ve kendisinden beklenen Türk devriminin reformlarını desteklememesi ve hatta bazılarına karşı çıkması gibi nedenlerden ötürü bir değişikliğe ihtiyacı olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun üzerine 1933 yılında 2252 sayılı kanunla Darülfunun yeniden düzenlenerek İstanbul Üniversitesi adını almış ve hocaları da değiştirilmiştir. Hocalarının büyük çoğunluğunu Almanya'dan gelen bilim adamları oluşturmuştur. "Darülfünun'un lağvedilerek, İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasında aşağıdaki hususlar önemli etken olmuştur. 1. Türk Devriminin yerleşmesinde yeterince rol oynamaması,

reformlara karşı çıkması ya da direnmesi, 2. Denetleme organının olmaması, 3. Bilimsel çalışmanın yapılmaması, 4. Toplumdan kopuk çalışıyor olması" (Baskan, 2001, s. 25). İlk kez bugün kullandığımız üniversite, rektör, dekan, fakülte gibi terimler yerleşmiştir. Ders programları denetime alınmış ve üniversitelerin görevleri belirlenmiştir. Bu değişiklik ile. Böylece Cumhuriyet tarihinin ilk üniversitesi İstanbul Üniversitesi olmuştur. 1933 yılında gerçekleştirilen bu yenileşme Cumhuriyet döneminde yükseköğretim alanında yapılan ilk reformdur. Bundan sonraki dönemlerde de yeni yükseköğretim kurumları açılmaya devam etmiştir. Türkiye'nin ikinci üniversitesi olarak İstanbul Üniversitesi'nden sonra 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Aslında İstanbul Teknik Üniversitesi'nin de kökleri Osmanlı dönemine dayanmaktadır. 1773 yılında Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve 1795'te kurulan Mühendishane-i Berri-i Hümayun bugünkü İTÜ'nün temellerini oluşturmaktadır. Mühendishane-i Bahri-i Hümayun Osmanlı'da geleneksel medrese eğitiminden farklı olarak kurulmuş olan ilk eğitim kurumudur. Daha sonra bu iki okul 1883'te Hendese-i Mülkiye, 1909'da Mühendis Mekteb-i Ali'si, 1928'te Yüksek Mühendis Mektebi, 1941'de Yüksek Mühendis Okulu ve son olarak da 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi adını almıştır. Türkiye'nin ilk teknik üniversitesi olan İTÜ, özellikle mühendislik ve mimarlık alanlarıyla özdeşleşmiştir.

İstanbul'da kurulan bu iki üniversitenin dışında Anadolu'da da yükseköğretim alanında çalışmalar devam etmekteydi. 1935 yılında İstanbul'daki Mülkiye Mektebi, Siyasal Bilgiler Fakültesi adıyla Ankara'ya taşınmıştır. 1943'te Fen Fakültesi, 1945'te Tıp Fakültesi kurulmuştur (Tokcan, 2015, s.375). 1946 yılında Ankara Üniversitesi kurulmuş ve bütün bu fakülteler de Ankara Üniversitesi'ne bağlanmıştır.

**1946-1973 Dönemi Üniversiteler**

Cumhuriyet dönemi yükseköğretimde yapılan ikinci önemli değişiklik 1946 yılında 4936 sayılı Üniversiteler kanunuyla gerçekleşmiştir. Bu kanunla beraber üç önemli düzenleme getirilmiştir: Bunlardan ilki üniversitelere özerklik verilmesi, ikincisi üniversitelerin görevlerinin belirlenmesi ve üçüncüsü de Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) kurulmasıdır. "1946'da Üniversiteler Kanunu kabul edilmiş ve üniversiteye yeniden özerklik verilmiştir" (Gündüz, 2015, s.45) Bu kanunla birlikte bugünkü Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) kurulmuştur. Kurul daha sonra 1973 yılında çıkarılan yasayla "yükseköğretim planlaması içinde, üniversiteler arasında akademik yönden koordinasyonu sağlamak, üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacını karşılayacak tedbirler almak, üniversitelerin tümünü ilgilendiren kanun tasarılarını, tüzük tasarılarını ve aynı nitelikteki yönetmelikleri hazırlamakla görevli biri kuruluş haline dönüşmüştür"( https://www.uak.gov.tr/hakkimizda).

1946 yılında çıkarılan üniversiteler kanunu 1973 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Böylelikle "yüksek öğretimde en uzun süre geçerli kalmış kanundur" (Tokcan, 2015, s. 376). Bu yasadan sonra altı üniversite kurulmuş olup, İstanbul ve Ankara'dan sonra üniversite kurulan ilk şehir Trabzon olmuştur. Trabzon'da 1955 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi (KATÜ) kurulmuştur. Daha önce kurulan İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nin kökleri Osmanlı dönemine dayanmaktaydı. Bu bakımdan KATÜ'nün Cumhuriyet döneminin sıfırdan kurduğu, yani Osmanlı'ya dayanmayan ilk üniversite olduğu ileri sürülmektedir. Daha sonra gene 1955'te İzmir'de Ege Üniversitesi, 1956 yılında ise Ankara'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) kurulmuştur. Ancak ODTÜ "Ortadoğu İleri teknoloji Enstitüsü" adıyla eğitime başlamış, 1959 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) adını almıştır. ODTÜ Türkiye'de eğitim dili İngilizce olan ilk üniversitedir. 1957 yılında ise Erzurum'da Atatürk Üniversitesi kurulmuştur. Atatürk Üniversitesi de Doğu

bölgesinde açılan ilk üniversite olması bakımından önemlidir. Bu süre zarfında 1960 yılında ülkede gerçekleşen "ihtilalden sonra yapılan 1961 Anayasası, üniversitelere yönetsel ve bilimsel yönden bir özerklik getirmiştir" (Tokcan, 2015, s. 376). 1967 yılında Ankara'nın üçüncü üniversitesi olan Hacettepe Üniversitesi; 1971 yılında ise gene İstanbul'un üçüncü üniversitesi olan Boğaziçi Üniversitesi Robert Koleji'nin yerine kurulmuştur. Böylece üniversite sayısı 9'a ulaşmıştır.

**1973- 1980 Dönemi Üniversiteler**

1973 yılına gelindiğinde Cumhuriyet'in ilk 50 yıllık dönemi de geride kalmış oluyordu. 1973 yılına kadar yükseköğretimde iki büyük reform yapılmış, İstanbul dışında Ankara, Trabzon, İzmir ve Erzurum illerine de üniversiteler açılmıştır. 1973 yılında 1750 sayılı kanunla yükseköğretimde üçüncü büyük reform yapılmıştır. Bu kanun ile üniversitelerin denetlenmesi ve koordinasyonu için Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) oluşturulmuştur. Ancak daha sonra bu kurul anayasaya aykırı olduğu gerekçesiyle iptal edilmiştir (Gürüz, 2003, s. 301). Bu döneme kadar birçok üniversite sınavsız olarak öğrenci almıştır. Ancak zamanla üniversitelere girmek isteyen adayların sayısındaki artış, belli bir eleme sistemini gerekli kılmıştır. Bu açıdan 1974 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) kurulmuş ve sınavların tek bir merkezden yapılmasına karar verilmiştir. "1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun dayandığı ilkeler şunlardı: 1. Yükseköğretimin bütünlüğünün ve ortaöğretimle ilişkisinin kurulması, 2. Yükseköğretimde fırsat ve imkân eşitliği, 3. Kaynakların etkin bir biçimde kullanılması, 4. Yükseköğretim planlamasının örgütlenmesi, 5. Öğretim ve öğrenim özgürlüklerinin güvence altına alınması"(Baskan, 2001, s. 27). 1973 yılında Adana'da Çukurova Üniversitesi, Diyarbakır'da Diyarbakır Üniversitesi (1982 yılında Dicle Üniversitesi olarak adı değişmiştir), Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi kurulmuştur. Daha sonra 1974'te Sivas'ta Cumhuriyet Üniversitesi, 1975'te Malatya'da İnönü Üniversitesi, Elazığ'da Fırat Üniversitesi, Bursa'da Bursa Üniversitesi (1982 yılında adı Uludağ Üniversitesi olarak değişmiştir), Samsun'da Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Konya'da Selçuk Üniversitesi, 1978'te Kayseri'de Kayseri Üniversitesi (1982 yılında Erciyes Üniversitesi adını almıştır) kurulmuştur. Böylelikle Türkiye'nin her bölgesine üniversite kurulmuştur.

**1981'den Günümüze Üniversiteler**

Cumhuriyet döneminde yükseköğretim alanında yapılan son köklü değişim 1981 yılında gerçekleşmiştir. 1980 yılında ülkede ikinci bir ihtilal yaşanmıştır ve yükseköğretimde yapılması düşünülen reformlar 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı kanunla yapılmaya çalışılmıştır. Bu kanunla üniversiteleri denetlemek üzere tekrardan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) adında bir kurum kurulmuştur. "Getirilen bu düzenleme ile Türk yükseköğretim Sistemi Kıta Avrupası modelinden ayrılarak, AngloSakson sisteminin temel ilkelerine dayandırılmıştır" (Gürüz, 2003, s. 305). Bugün Türkiye'deki tüm üniversiteler bu kuruma ve bu kanuna bağlıdırlar.

1982 ve 2000 yılları arasında Türk yükseköğretim sisteminin büyümesi için çalışmalar hızlandırılmış ve önemli gelişmeler kaydedilmiştir. 1982 yılında yapılan düzenlemenin ardından 8 yeni üniversite kurulmuş ve Dicle Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi gibi bazı üniversitelerin adları değiştirilmiştir. 1984 yılında Türkiye'nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi Ankara'da kurulmuştur.

Yükseköğretimdeki dönüm noktalarından biri 1992 yılı olmuştur. "1992 yılı Türkiye'de 24 üniversitenin bir günde kurulduğu yıl olması açısından önemlidir. 1'i vakıf, 23'ü devlet üniversitesi olan bu yüksek öğretim kurumlarını farklı bölgelerde ve çoğunluğu orta

büyüklükteki şehirlerde kurulmuştur" (Yazar& Averberk, 2018, s.1353). 1992 yılından 2006 yılına kadar devlet üniversitelerinin sayılarında herhangi bir artış yaşanmamıştır. Ancak bu yıllar aralığında vakıf üniversitelerinin sayısı önemli ölçüde artış göstermiştir.

2006 yılı da 1992 yılı gibi üniversitelerin bir anda kurulduğu yıl olarak karşımıza çıkmaktadır. 2006 yılında 15 yeni üniversite kurulmuştur. 2006 yılında kurulan bu 15 üniversite ile birlikte Türkiye'deki üniversite sayısı 93'e yükselmiştir (Sargın, 2007, s.144). 2008 yılında Türkiye'de üniversite olmayan hiçbir il kalmamış, 81 ilde de üniversite kurulmuştur. Böylece ülkenin her tarafında yükseköğretime erişim imkanı sağlanmış ve üniversitelerin kurulmasıyla birlikte bu illerin kalkınmasına da fayda sağlanmıştır. Türkiye'de 2003 yılında 53 olan devlet üniversitesi sayısı 2018'de 129'a ulaşmıştır. Vakıf üniversitesi sayısı ise 72 olmuştur (YÖK, 2021, s.8). Günümüzde Türkiye'de 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 208 üniversite yer almaktadır

## SONUÇ

Bir toplumun gelişmesinde en büyük payı olan eğitim kurumlarıdır. Ancak eğitim yoluyla bir ülkenin kalkınması sağlanabilir. Bu eğitim kurumları içerisinde yükseköğretim kurumu olarak yer alan üniversiteler toplumsal yapıyı şekillendirmesi açısından ayrı bir öneme sahiptir. Toplumsal yapı ve üniversiteler karşılıklı olarak birbirinden etkilenmektedir. Tarihsel sürece baktığımızda toplumsal yapıdaki değişmelerin yükseköğretim sistemini de olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini görmekteyiz. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen 100 yıllık süre içerisinde Türkiye'de yaşanan siyasi çalkantılar yükseköğretim sistemini de etkilemiştir ve bu bağlamda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Üniversiteler, bir ülkenin sosyolojik, politik ve ekonomik yaşantısını değiştirebilecek güce sahiptir. Üniversiteler sadece meslek elemanı yetiştirilen kurumlar olmayıp, bilginin üretildiği ve bu bilginin pratiğe uygulanmasını sağlayacak bilgi birikimine sahip bireyleri de yetiştiren kurumlardır. Cumhuriyetin ilk 50 yıllık döneminde Türkiye'de üniversite sayısı 9 olmuştur. İkinci elli yıllık süre içerisinde bu sayı 208'e çıkmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında açılan üniversite sayısı az gibi görünse de okur-yazar sayısı az olan ve yeni kurulan bir devlet için önemli bir gelişmedir. Cumhuriyet tarihinde 1960 yılına kadar açılan üniversitelerimiz sırasıyla; İstanbul Üniversitesi (1933), İstanbul Teknik Üniversitesi (1944), Ankara Üniversitesi (1946), Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), Ege Üniversitesi (1955), Ortadoğu Teknik Üniversitesi (1956), Atatürk Üniversitesi (1957).

100 yıllık Cumhuriyet tarihinde Türkiye'de Yükseköğretim alanındaki gelişmeler üniversite, öğrenci ve öğretim elemanı sayısı bakımından şöyle özetlenebilir:

-Yükseköğretim kurumlarının sayısı 1'den 208'e

-Öğrenci sayısı 8.296.959 (Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans, Doktora)

-Öğretim elemanı sayısı 369.404'e yükselmiştir.

Artan genç nüfusun eğitim ihtiyaçlarını karşılamanın yanında, kuruldukları yerlerin sosyo-ekonomik düzeylerini yükselttiği için Türkiye'de üniversitelerin sayısı her geçen gün artmıştır. Türkiye'de 1950 yılına kadar sadece üç üniversite varken, bugün bu sayı 208'e ulaşmıştır. Bu da ülkenin eğitim seviyesinin ve bununla birlikte bilimin, teknolojinin kullanımının artmasına ve ekonominin gelişmesine yol açmıştır. Cumhuriyetin 100. yılında Türkiye her alanda olduğu

gibi yükseköğretim alanında da dünyadaki yerini almıştır. Ülkemizin yetiştirdiği bilim insanları dünya çapında da başarılara imza atmaktadır.

## KAYNAKLAR

Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarih*i, Pegem Yayıncılık: Ankara.

Arslanoğlu, Rana A. (2002). Küresellesme ve üniversite, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 21(1), 1-12. Retrieved from https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/17702/3/21_1_1.pdf

Baskan. G.A. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 21-32. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6769/91090

Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri.* YÖK: Ankara.

Kömürlü, E. (2019) 1960'lara kadar Türkiye'de ilk üniversitelerin kuruluşları, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 35-42. https://doi.org/10.32329/uad.473016

Russell, B. (2005). *Eğitim üzerine*, (Ş. Duran, Çev. ), İlya: İzmir.

Sargın, S. (2007). Türkiye'de üniversitelerin gelişim süreci ve bölgesel dağılımı, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 133-150. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23203/247842

Tokcan, H& Suleimenova, J. (2015) Cumhuriyetten günümüze Türkiye'de yükseköğretim sistemi, *II. Uluslararası Dünya Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri Kitabı,* .2, 372-381. Retrieved from https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/dosya/tudas/tudas2- 2.pdf

Üniversitelerarası Kurul (ÜAK), https://www.uak.gov.tr.

Yazar, T& Averberk, E. (2018) 1933 Üniversite reformundan günümüze Türkiye'de üniversitelerin tarihsel gelişimi, Turkish Studies, 3 (4), 1341-1360. Retrieved from http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12711

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) , https://istatistik.yok.gov.tr/

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (2021). Türkiye yükseköğretim sistemi, .1-46. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/turkiye-de-yuksekogretim-sistemi-2021.pdf

# CAUSAL-COMPARATIVE STUDY OF FOUR DARK PERSONALITY TRAITS, AGGRESSIVENESS AND IMPULSIVITY IN FEMALE ATHLETES OF NON-COLLISION SPORTS AND NON-ATHLETES

**A . IMANZAD TAPPEH**

M.A, Clinical Psychology,Urmia University of medical science, urmia, Iran.

a.imanzadeh70@gmail.com

**S. ALIZADEH ARABLOU BISHEH**

University Lecture , PhD General Psychology,Islamic Azad University of Ardabil Branch, Ardabil, Iran.

S.alizadeh@iauardabil.ac.ir

**S. DADRAS**

PhD student, PDR, Van Yüzüncü Yıl University, Institute of Educational Sciences.

servedadrass@gmail.com

**N. PARVIN**

PhD, Educational Psychology, Islamic Azad University Ardabil Branch, Ardabil, Iran.

Nasibehh.parvin@gmail.com

## Abstract

This research aimed to compare the four dark traits of personality, impulsivity and aggression between female athletes in non-collision sports and non-athletic women. The statistical population was all the sportswomen of Urmia City who were active professionally and semi-professionally in the year 2022-2023. The intended samples in this research were 200 people, including 2 groups consisting of 100 people of non-collision sports athletes (volleyball and badminton, members of the national sports federation and the national team) and non-athlete women, who were selected using available sampling and were matched. In this research, the Dirty Dozen Scale, Short Sadistic Impulse Scale, Barratt Impulsivity Scale (BIS) and Aggression Questionnaire (Buss & Perry, 1992) were completed by the participants. Multivariate analysis of variance method was used for statistical analysis of data. The analysis of the variance of several variables showed that there is a significant difference in the aggression scores between female athletes in non-collision disciplines and non-athletic women. Non-athlete women had higher scores in aggression. There was no significant difference in impulsivity scores between non-collision female athletes and non-athletic women. In the four dark traits, women athletes of non-collision disciplines had higher scores in Machiavellianism than the other groups, and the difference was significant only in this scale. **Conclusion**: This research shows that in non-collision sports, impulsivity is not necessary as a predictor of sports success, and participating in sports activities can be considered a suitable solution to reduce the level of aggression among people. There is no difference in the adjustment of aggression in the type of sport, and the possession of the dark trait of Machiavellianism in non-confrontational group athletes has been investigated and confirmed in various research.

**Keywords:** Four Dark Personality Traits, Aggressiveness, Impulsivity, Female Athletes of Non-Collision Sports

## INTRODUCTION

In the world of professional sports today, physical fitness is not considered the only key factor for success and progress, and in addition to physical abilities, tactics and specialized skills, ability and personality traits are factors that affect sports progress (Hanin, 2000). For this

reason, many personality theories have always sought to be able to predict success rates and behavior by knowing the personality characteristics of individuals (Lee and Kanger, 2014). Athletes at different levels of skill and preparation have different characteristics, and maybe the difference between successful and unsuccessful athletes is related to these characteristics (Sayyad, 2008). General personality traits in daily life refer to stable traits that do not change much from one situation to another (Smith, 2008 and Volerth Torgersen, 2008). The personality structure has been explained based on different models. One of these models is the Five-Factor Personality Model (FFM), which has generated many studies even in the field of sports psychology (Shariati, Bakhtiari, 2011). The research findings of Rhodes (2001) and Kornia and Holsten (1988), Konner and Abrahan (2001) and Marks and Langendroff (1999) by examining the five-factor model of personality and sports activities have shown that sports activities with less neuroticism, more extroversion and more conscientiousness. It is clear that psychological and personality factors play an essential role in athletes' performance. Today, sports concerns are changing for people in society, especially women. On the other hand, research shows that sports environments can also challenge the traditional conceptualization of femininity (Parat, 2016). The presence of women and women's participation in disciplines that are confrontational, competitive and ebullient is in conflict with gender roles and society's traditional expectations and the importance of personality traits and characteristics as predictors of people's performance, especially the performance of athletes, has been the focus of researchers.

Determining the limits for health and personality damage has always been a matter of attention and debate among different theorists. Dark personality traits, which are in the normal and healthy range, have been one of the controversial classifications in recent years. Although there are supporting shreds of evidence that these traits have positive consequences such as popularity and social dignity for people, in general, dark traits are considered immoral and psychopathic behaviors. Due to their similarities, these traits were first analyzed in triplets by Paulhouse and Williams (2002). These traits are: Machiavellianism, narcissism and belligerence, later another trait called sadism was added to the four dark personality traits (Paulhus & Williams, 2002).

Machiavellianism can be seen as a personality trait that uses deceptive techniques in interpersonal relationships, a negative view of human nature and indifference to social norms, which evokes the character of deception (Christie and Grace, 1970). Machiavellian people have unethical thinking, cold behavior, fault-finding and sometimes realistic and exploitative, and the motivation of these people in doing things is money, power and fame. They think about their own interests and lack internal motivations (Rauthmann, J. F., 2012). Narcissism as the second attribute of the three personality traits is associated with self-confidence and disrespect for others, and it is related to extroversion and self-reliance (Ashton, et.al., 2015). The indifference and coldness of these people towards others are ineffective due to the use of interpersonal strategies (Vazire & Funder, 2006). These people are reluctant to establish intimate relationships and if they enter a relationship, they quickly end the relationship (Spencer et al., 2007). The effort of narcissistic people to maintain an unrealistically high level of self-esteem can be seen in their behavior and words (Salcarpolo et al. Baldwin, 2007). Narcissistic people devalue others by making themselves great. These people may abuse others to satisfy their personal desires and are constantly oscillating between extreme idealism and despising the other person. (Seligman and Rosenhan, 2001). Psychopath personality is a type of personality structure in the dark traits of the personality, which has garnered interest due to its lack of compatibility with moral models and the lack of guilt or anxiety towards individual behavior (Hare, 1985). Psychopath people are identified with features such as not accepting a sense of responsibility and not paying attention to the consequences of their impulses, lack of empathy, deception and psychopathic behaviors and engaging in destructive behaviors such as alcohol abuse, violence,

delinquency and transgression (Pallhaus and Hayes, 2007 and Newman and Heer, 2008). These people appear to be caring and intimate in their interpersonal relationships, but hidden in these seemingly deceptive behaviors are immoral thoughts and behaviors and lying (Salkin, 2006).

Sadism as a combination of interpersonal, cognitive and behavioral characteristics is associated with the feeling of pleasure in causing physical or emotional pain in people (Gill, Joe Man, Toprak, & Vedder, 2017) and controlling, punishing, and humiliating others (Myers, Barkett, & Husted, 2006). Some results indicate that sadism is one of the other dark traits of the personality, and has common characteristics with an psychopath personality such as a lack of empathy and readiness for emotional conflict (Paulhaus and Dotan, 2016). They predict undirected aggression, and sadism is also related to criminal behavior (Chapol et al., 2009). Athletes are one of the communities in which the personality traits of people have been studied. Athletes' personality traits were investigated by Labred, Gulen, Watson and Allen in 2017. The results of this analysis showed that among athletes, certain personality traits predict behavioral, cognitive and emotional outcomes in these people. The study of the personality traits of athletes by Allen, Grace and Jones (2013) showed that group discipline athletes have higher scores in the extroversion index than the general population and individual discipline athletes. Also, female athletes showed a higher score in the personality trait of neuroticism compared to men.

How athletes perform in competitive sports, in addition to their level of physical skill, also depends on their mental skills (Anschel, 2002). Various factors affecting sports performance have been researched and investigated by sports psychologists. One of the most important factors is blockage under pressure. When athletes perform sports skills under high psychological pressure in a competitive environment, they experience blockage under pressure (Daniel & Kirschenbaum, 1977; Steel, 2007). The needs of some tasks in sports environments require the athlete to make quick decisions to react and meet these needs; This process is called impulsivity in sports (Filho, et al., 2005). Psychological perspective addresses three categories in its study of the definition of impulsive behavior; Decreasing sensitivity to the negative consequences of behavior, disregarding the consequences of behavior and quick reaction before fully evaluating the information and examines this structure based on the concepts of punishment (shutdown), reward selection and response inhibition (attention) (Swann, et al., 2007). On the other hand, from the social point of view, impulsivity is a learned behavior that the child learns through his family and environment (social learning theory). Muller, Barratt, Dougherty, Schmitz and Swann (2000) define impulsivity as having a previous talent to perform quick and unplanned reactions to internal and external stimuli without considering the negative consequences of these behaviors for oneself and others by offering a comprehensive view under the title of the biopsychosocial approach. Barrat ( 1994) has distinguished three dimensions of impulsivity as follows: impulsivity, motor impulsivity and cognitive impulsivity.

Impulsive behaviors are central symptoms in a number of psychiatric disorders. At the same time, the role of impulsivity among healthy people in performing various activities is also investigated. (Stanford, et al., 2009). For example, motor behavior researchers have focused on dimensions of impulsivity in relation to participating in certain types of tasks (Svebak, Kerr, 1989), so that, in performing movements that the individuals require open motor skills, impulsivity is considered an important factor (Enticott, et al., 2006). In open tasks, due to continuous changes in the environment (such as a sudden change in the task situation), the performer is forced to inhibit pre-planned responses and predict and coordinate between different parts of the body based on dynamic and current sensory information. These processes are different in the tasks that require closed movement skills (Gould & Udry, 1994; Lemke, et al., 2005). The emergence of such conditions in the field of sports is not far from expected,

considering the differences of sports fields and taking into account the direct conflict or non-contact (collision sports vs. non-collision sports) nature of the sport to get a score and overcome the opponent, and likewise, the predictability or unpredictability of the execution of skills by the opponent during the competition are all major factors; because athletes perform different skills in different conditions in terms of the needs of the task.

In addition to the dark traits of the personality, with the prevalence of the problem of aggression and its progress among today's societies and especially among young societies in the last few decades, the research and efforts of researchers revolving around this issue and in the direction of finding socially friendly and appropriate solutions to moderate this obvious social problem have increased. Exercising releases emotions and increases vitality, which can be a factor in reducing behavioral disorders, including aggression. Another debate regarding sports and aggression is whether there is a difference in the level of aggression of people who engage in collision sports or people who engage in non-collision sports or not. Does the type of sports that people play have an effect on reducing or increasing the amount of aggression? In a study, Morgan and Costill (1996) showed that athletes have lower levels of aggression compared to non-athletes (Morgan & Costill, 2007). In another study, researchers came to the conclusion that athletes of Olympic disciplines (Taekwondo, Judo, Boxing) are less aggressive than athletes of non-Olympic disciplines (Karate, Kickboxing, Wushu) and also, in general, non-athletes are less aggressive than athletes (Boostani, et al., 2012). In another study, Rahimizadeh et al. (2011) showed that athletes are less aggressive than non-athletes, but no difference was seen between men and women. Also, the highest level of aggression was shown in non-athletic men and the lowest amount belonged to female athletes (Rahimizadeh, et al., 2011).

So far, no study has been conducted on the requirements and demands of different sports disciplines and how the differences between sports disciplines can be explained in terms of the characteristics of the four dark traits of personality, impulsivity and aggression in the collision and non-collision disciplines in female athletes. Due to the increasing desire for collision disciplines among female athletes and suffering serious and sometimes irreversible physical injuries during training and competitions, the causes of their tendency towards these sports disciplines need to be investigated and analyzed. Therefore, in this research, the four traits of dark personality, impulsivity and aggression in female athletes of collision disciplines, non-athletes and non-athletes were investigated causally.

**General hypotheses**

1. There is a significant difference between the four dark personality traits (narcissism, Machiavellianism, psychopathy, and sadism) in non-athletic and non-athletic female athletes.

2. There is a significant difference between the impulsivity factor in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

3. There is a significant difference between the factor of aggression in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

**Sub-hypotheses**

1. There is a significant difference between the trait of narcissism in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

2. There is a significant difference between the trait of Machiavellianism in women athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

3. There is a significant difference between the psychopath trait in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

4. There is a significant difference between the trait of harassment in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

5. There is a significant difference between the factor of aggression in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

6. There is a significant difference between the impulsivity factor in female athletes of non-collision disciplines and non-athletes.

## RESEARCH METHOD

The design of this research is comparative causal research in terms of design type and quantitative research in terms of the data collection method. The statistical population of this research was all the athletes of collision and non-collision sports in the city of Urmia who were working professionally in 2022-2023. The statistical sample consisted of 200 people. At first, two groups consisting of 100 athletes of Muay Thai and Kickboxing disciplines (during which there is a collision between people or objects) and non-collision athletes including volleyball, basketball and bodybuilding (during which the athletes are not allowed to have any physical contact between the opponents participating in the competition) were selected by non-random method and available sampling and 100 people were selected by random sampling as a non-athlete group according to the entry and exit criteria below. Entry criteria: Athletes in the age group of 14-25, have more than 5 years of experience in a sports team and experience in provincial and national competitions. Exit criteria: Athletes have been active in more than one sport and leave more than five percent of the questionnaire questions unanswered.

**Dirty Dozen Questionnaire**: This tool was created by Gension and Wester to prepare a short version for measuring dark personality traits, which has 12 items that are graded on a 7-point scale. In this scale, each of the three dark personality traits is measured by 4 items. The retest coefficient for the whole scale, as well as the subscales, has been obtained by the main creators in a range of 0.76 to 0.87 (cited by Yousefi and Piri, 2015).

**Short Sadistic Impulse Scale**: This questionnaire was created by O'Meara, Davis and Hammond (2011) to measure everyday and non-sexual sadism. It has 10 items that the answers of the subjects are classified in a multi-level Likert scale. This scale measures a person's tendency to feel pleasure in harming others. The internal consistency coefficient of this scale has been investigated in various studies, which was in the range of 0.68 to 0.87. In the research, the Persian version of the Short Sadistic Impulse Scale was used. The internal consistency coefficient for the scale was 0.88 by calculating Cronbach's alpha and 0.83 by halving (quoted by Yousefi Imanzadeh, 2017).

**Barratt Impulsivity Scale**: It is a 31-item test that measures people's ways of thinking and acting in terms of three subscales including unplannedness, motor impulsivity and cognitive impulsivity (Barratt, 1994). From the total score of the three subscales of the test, the total score of the person is calculated, which determines the overall level of impulsivity. The psychometric

properties of the scale were investigated in a sample consisting of 744 males from the general population (380 females and 364 males) and 216 patients with anxiety and mood disorders (123 females and 93 males). Cronbach's alpha coefficients for the subscales of non-planning, motor impulsivity, cognitive impulsivity and total impulsivity score are 0.87, 0.90, 0.79 and 0.91 respectively for the general population and 0.81, 0.83, 0.75 and 0.88 was calculated for the patient sample, which is a sign of good internal consistency of the scale. Correlation coefficients between the scores of 10 people from the general research population in Donovet with an interval of two to four weeks for the subscales of non-planning, motor impulsivity, cognitive impulsivity and total impulsivity score respectively r=0.73, r=0.78, r=0.80. r=0.83 was calculated and they were equivalent at $p<0.01$ level. The construct validity, convergent and diagnostic (differential) validity of the Barratt impulsivity scale was calculated by simultaneous implementation of the Beck depression scale, Beck anxiety scale, list of positive and negative emotions and mental health scale for subjects of two groups. The results of exploratory factor analysis also confirmed three factors for Barratt Impulsivity Scale (Bashart et al., 2012).

**Buss and Perry Aggression Questionnaire**: It contains 29 questions that measure the four factors of physical aggression (9 questions), verbal aggression (5 questions), anger (7 questions) and hostility (8 questions). In this questionnaire, the options are arranged in ways that determine the person's position in each question on a Likert scale of 1 (completely disagree) to 5 (completely agree). The results of the reliability analysis have shown that this questionnaire has a high internal consistency (0.89). Also, the correlation of the subscales of this questionnaire with each other and with the whole scale varies between 0.25 and 0.45 shows the appropriate validity of this tool (Buss & Perry, 1992). Regarding the psychometric characteristics of this questionnaire among teenagers and young people in Iran, it indicates the appropriate validity and reliability of this questionnaire for use inside the country. As the analysis of the factors has shown, the special value for each of these four factors of physical aggression, verbal aggression, anger and hostility has been extracted as 2.5, 1.96, 1.48, and 7.85, respectively (Mohammadi, 2006).

### Data implementation and analysis method

Considering that the sampling method was available, to complete the statistical sample for the group of non-collision sports, coordination was first made with the provincial volleyball board, and the rest of the sample was made up of participants from bodybuilding, badminton, cycling and skating. To prevent non-response bias in all of the items and disambiguate the way to implement and answer the questions and ensure that the questionnaire will remain confidential, two groups of non-collision athletes and non-athletes people completed all four questionnaires in two meetings in groups of 50 and all questionnaires were collected on the same day with the cooperation of the relevant committees and in the presence of the researcher.

## FINDINGS

The data of the four dark personality traits, aggressiveness and impulsivity, with descriptive indices of mean and standard deviation by groups, are reported in Table No. 1.

**Table 1. Descriptive indices and Kolmogorov Smirnov test results of research variables in two groups**

| Variable | Group | K–S | | SD | M |
|---|---|---|---|---|---|
| | | sig | Stats | | |
| Narcissism | Non-Collision | 112/0 | 115/0 | 95/3 | 38/19 |
| | Non-Athletes | 200/0 | 105/0 | 60/4 | 10/18 |
| Machiavellianism | Non-Collision | 187/0 | 103/0 | 55/2 | 14/16 |
| | Non-Athletes | 080/0 | 108/0 | 69/2 | 94/12 |
| Psychopathy | Non-Collision | 098/0 | 116/0 | 95/2 | 66/13 |
| | Non-Athletes | 174/0 | 111/0 | 81/3 | 06/13 |
| Sadism | Non-Collision | 239/0 | 097/0 | 68/2 | 42/23 |
| | Non-Athletes | 200/0 | 105/0 | 41/3 | 22/22 |
| Aggressiveness | Non-Collision | 129/0 | 110/0 | 78/13 | 90/70 |
| | Non-Athletes | 080/0 | 108/0 | 34/11 | 40/76 |
| Impulsivity | Non-Collision | 198/0 | 104/0 | 42/8 | 46/54 |
| | Non-Athletes | 179/0 | 107/0 | 39/8 | 66/54 |

In order to analyze the data according to the number of dependent variables and to avoid inflation of statistical power, a multivariate analysis of variance was used instead of an independent t-test. Therefore, the underlying assumptions of this test were examined first. The Kalmogorov-Smirnoff test was used to check the normality of the distribution of scores. The results showed that the assumption of normality of data distribution was not rejected (P>0.01). The necessary conditions for the implementation of the multivariate analysis of variance test are established due to the non-significance of Mbox test (P>0.05, F=0.705) and Levin's test for narcissism (P>0.05, F=0.502), Machiavellianism (F=0.410, P>0.05), psychopathy (P>0.05, F = 2.947), sadism (P>0.05, F=3.495), aggression (P > 0.05, F=2.131) and impulsivity (P>0.05, F=0.009). Table 2 shows the results of the multivariate analysis of variance.

**Table 2. The results of the multivariate analysis of variance related to the variables in the research groups**

| *test* | *P* | *df2* | *df1* | *F* | *Stats* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Wilks' lambda* | *001/0* | *93* | *56* | *855/8* | *636/0* |

According to Table 2, the F statistic of multivariate analysis of variance is significant (P<0.001). Therefore, there is a significant difference between the groups in the four dark traits of personality, aggressiveness and impulsivity. To check which of the variables of the groups differ from each other, Table 3 summarizes the results of univariate analysis of variance in the text of MANOVA.

traits of personality, aggressiveness and impulsivity. To check which of the variables of the groups differ from each other, Table 3 summarizes the results of univariate analysis of variance in the text of MANOVA.

**Table 3. Summary of the results** of analysis **of variance in the text of MANOVA on the scores of the variable**

| Variable | P | F | MS | df | SS |
|---|---|---|---|---|---|
| Narcissism | 139/0 | 220/2 | 960/40 | 1 | 960/40 |
| Machiavellianism | 001/0 | 957/36 | 000/256 | 1 | 000/256 |
| Psychopathy | 381/0 | 774/0 | 000/9 | 1 | 000/9 |
| Sadism | 054/0 | 815/3 | 000/36 | 1 | 000/36 |
| Aggressiveness | 032/0 | 743/4 | 250/756 | 1 | 250/756 |
| Impulsivity | 906/0 | 014/0 | 000/1 | 1 | 000/1 |

According to Table 3, the F statistic for narcissism (2.220), psychopathy (0.774), sadism (3.815) and impulsivity (0.014) is not significant, but the F-statistic for Machiavellianism (36.957) ) and aggression (4.743) is significant. This finding shows that there is a significant difference between the groups in Machiavellianism and aggression (P<0.01). Based on this finding and according to the average scores of the groups in Table 1, female athletes in non-collision sports scored higher in Machiavellianism compared to non-athletic women. Also, non-athletes scored higher in the aggression component compared to female athletes in the non-confrontational field.

## CONCLUSION

The results of the multivariate analysis of variance showed that there is a significant difference between female athletes of non-collision sports and non-athletic women among the four dark traits of personality. Based on the data analysis, the average of Machiavellian traits was higher in female athletes of non-collision disciplines (volleyball, basketball, fitness). The mean of four dark personality traits was not significant for non-athlete women. Based on the data analysis, the average of Machiavellianism traits was higher in non-collision female athletes. The mean of four dark personality traits was not significant for non-athlete women. The researcher did not find any research that investigated the four dark traits in women athletes in non-collision disciplines. The results of this research are indirectly aligned with the results of Mozafari et al.'s research (2016) which examined the dark triple traits of personality in male collision and non-collision athletes and non-athletes. In the research of Vogan et al. (2019), who examined the dark triad traits of personality in beginner, semi-professional and professional female and male athletes, the dark triad traits had a high score in male athletes, on the other hand, in individual and professional sports scores of all three dark traits were higher compared to semi-professional and beginner athletes and group sports. To elaborate on this result, it can be said that the physical fitness and skill of the professional athletes working in individual sports (Karate, Taekwondo, Tennis, Boxing, Badminton) is evaluated individually by the coaches and spectators, so being the winner of the match is not of significance (Vogan et al., 2019). The last finding is not in line with the findings of the present study, because in this study, the athletes of non-collision sports, who were all in team sports, had a higher score in Machiavellianism.

The results of the present study showed that there is no significant difference between the two groups of female athletes in non-collision disciplines and non-athletes in the factor of impulsivity. At the same time, this finding can indicate the orientations of athletes in choosing a sports field in terms of impulsivity personality traits, and capabilities and talents appropriate to sports fields (collision and non-collision). This finding is in line with the research results of

Besharat et al (2014). Therefore, there is a significant positive correlation between self-regulation and sports success in non-collision sports, and there is a significant negative correlation between impulsivity and sports success. This situation shows that the type of sport and the conditions of the game and sports competition are also decisive. In non-collision sports where the speed of action is not the first necessity and gives its place to accuracy in the performance of tasks and sports performance, impulsiveness with the characteristic of speed is more and less accuracy provides more reasons for failure than success (Lage, 2012; Barrat, 1981; Expósito & Andrés, 1997). In addition to the personal characteristics of the athlete (low or high level of impulsivity) and the type of game (collision and non-collision), the abilities of the opponent will also be decisive; for example, if the opponent acts not based on impulsivity as assumed in non-collision sports, but on the basis of other constructive characteristics, such as self-regulation, the probability of failure of an athlete who plays impulsively increases (Bashart et al., 2014).

Based on the results of this research, female non-athletes were significantly more aggressive than non-collision sports female athletes. The result of the present research is consistent with the results of the research conducted by Morgan and Casteel (2007), Bostani et al. (2012), Rahimizadeh (2011), Lotfian et al. The result of the present research is also aligned with the results of the research conducted by Lemix (2002), Tibam et al. (2012), Bagherzadeh (1995), Shabani Bahar (2006) in that there is a significant difference in aggression between athletes of different sports (individual collision and non-collision). In examining the reason why athletes are less aggressive than non-athletes, several major and important reasons such as the high level of communication skills of athletes, better cognitive and executive performance (Sestir & Bartholow, 2007) and the effect of hormones released as a result of exercise (Vaez Mousavi, Mossibi, 2013 and Shujaei, 2015) and emotional refinement (Abolmaali, Musazadeh, 2015) and other topics have been discussed. Here, we discuss several major and important reasons that justify why athletes compared to non-athletes have fewer mistakes. Participating in sports and sports activities is an opportunity to get to know, adapt and communicate with different people who can be teammates, coaches, fans, referees, opponents or other people related to the field. As soon as a person enters a sports field and a sports team, she must also follow a set of rules and norms of that sports field or sports group that she joins. The same characteristics of sports make an athlete show less aggressive behavior compared to a non-athlete when faced with the same issues (Shojaei, 2015). According to the cognitive-executive function theory, aggression can occur due to weak cognitive function and weak information processing at the levels of the prefrontal cortex or other brain areas. This view considers aggression to be related to low levels of executive cognitive function (ECF) and psycho-neurological deficits. Any deficiency in this area is associated with high levels of impulsivity and uninhibited behaviors, and as we know, high levels of impulsivity are related to aggression (Sestir & Bartholow, 2007). Various pieces of research indicate the improvement of cognitive performance and better information processing as a result of sports and sports activities. These studies have shown that engaging in sports improves memory, mental and cognitive performance, as well as improving attention (Abulfazl, 2013). Thus, it can be said that one of the reasons for the lower aggression of athletes compared to non-athletes is the better performance of the cognitive and mental system which causes them to have a better cognitive and mental performance in dealing with different events, situations and people and to behave less abnormally.

According to the present results and referring to the fact that a similar design of the current research has not been done so far, and taking into account the fact that the four dark traits of the personality are the precursors of the five-factor traits of neo and it overlaps with the other three traits except for the other trait of sadism (Yousfi, Imanzadeh, 2017). On the other hand,

according to the results that are aligned and not aligned with the findings of the current research, it can be suggested that to clarify and disambiguate the obtained results, psychological evaluations should be performed based on theoretical and experimental documentation at the same time. Future researchers should examine positive psychology for a more detailed investigation and predictive factors in the four dark traits of personality, aggressiveness and impulsivity, family economic income, parents' education, explanatory methods, mental health and optimism. Regarding the investigation of the level of aggression and impulsivity in this research, female athletes were considered in Muay Thai and kickboxing disciplines, so one should be careful in generalizing the results to other disciplines and male athletes.

## REFERENCES

Abol-Maali, Khadijeh, Musa Zadeh, Zohra (2010). Aggression, Tehran: Arjmand Publications, p. 11.

Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M. (2013).Personality in sport: A omprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *6*(1), 184-208.

Anschel, Mark (2002). Sports psychology from theory to practice. Translator: Mossad Ali Asghar. Tehran: *Information Publications*; pp. 120-3

Ashton,C .Southar, D ˛Amy ,E.Noser˛ Noah, C ˛Pollock˛ Sterett H, ercer., Hill ,Z(2015).The interpersonal nature of dark personality feotures.*Journal of social and clinical Psychology*, vol.34˛NO.7˛PP .555-586.

Barrat E S(1981). Time perception, cortical evoked spotentials and impulsiveness among three groups of adolescents. *New York: Spectrum Publication*; 9: 81-95.

Barratt E S(1994). Impulsivity: Integrating cognitive, behavioral, biological, and environmental data (Eds.) The impulsive client: Theory, research and treatment,washington DC: *American Psychological Association*; 4: 39-45.

Basharat, Mohammad (2007).Comparison of the personality characteristics of athletes in individual and group sports, *the second congress of applied psychology in championship sports*,p:7.

Besharat, M. A., & Ghiabi, B. (2012).Anger and Aggression in Contact and Non-Contact Sports. Comprehensive *Psychology*, 1(9).

Besharat, Mohammad Ali, Ghahrani/F Mamdahsin, Naghi Puri Givi, Behnam (2013). Predictive role of self-regulation and impulsivity in sports success: Comparison of collision and non-collision sports, *Journal of Movement Behavior*, No. 8, pp. 146-131.

Boostani, M. H., Boostani, M. A.,Javanmardi, R., Tabesh, M. (2012).Investigation and Comparison of Aggression in Olympic and Non-Olympic Athletes of Sport Fields. Journal of American Science, 8(10).

Buss, A.H., Perry, M.(1992).The aggression questionnaire, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3): 452-45

Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., & Séjourné, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, *47*(7), 734-739.

Christie, R., & Geis, F. L. (1970). Studies in Machiavellianism. New York: *Academic Press*..

Cognition. Theory, *Research and Practice*, 179-199.

Conner, M., & Abraham, C. (2001). Conscientiousness and the theory of planned behavior: toward a more complete model of the antecedents of intentions and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin* ,27: 1547-1561.

Courneya, K. S., & Helsten, L. M. (1998). Personality correlates of exercise behavior, motives, barriers and preferences: an application of the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 24: 625-633.

Daniel S, Kirschenbaum P K(1977). When self-regulation fails: Tests of some preliminary hypotheses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*; 45: 1116-25.

Delavar, Reza (2005). Investigating the relationship between personality traits and the level of depression of athletic and non-athletic male students of Sistan Baluchistan University, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, Volume 3, pp. 33-40

Enticott P G, Ogloff R P, Bradshaw J(2006). Associations between laboratory measures of executive inhibitory control and self-reported impulsivity,Personality and Individual Differences;41: 285-94.

Expósito J, Andrés P A(1997). The effects of impulsivity on the perceptual and decision stages in a choice reaction time task. *Personality and Individual Differences*; 22: 693-7.

Filho, M. G. B., Ribeiro, L. C. S., &García, F. G. (2005). Comparison of Personality Characteristics Between High-Level Brazilian Athletes and Non-Athletes. *RavBras Med Esporte*. 11(2).

Fitzsimons G, Bargh J. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. *New York: Guilford Press*; 2004; 46: 87-94.

Gould D, Udry E(1994). Psychological skills for enhancing performance: Arousal regulation strategies, *Medicine & Science in Sports & Exercise*; 26: 478-85.

Hanin, Y.L. (2000).Emotions in sport. Champaign. Behavior Modification, (29), 616-641.

*Hare, R. D. (1985). Comparison of procedures for the assessment of psychopathy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53, 7–16.*

Harris, P. W., Pepper, C.M., & Maack.D.J. (2008). the relationship between maladaptive perfectionism and depressive symptoms: The mediating role of rumination. *Personality and Individual Differences*, 44 (1): 150–160.

Jafaranjad,Parveen,Shokri,Omid,Moradi,Alireza, Waliullah, Farzad (2004).Examining the relationship between the big five personality factors, coping styles and mental health in undergraduate students, *Journal of Psychology and Educational Sciences of the University, Tehran*, No. 70 , pp: 51-74..

Jakobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, *40*(2), 331-339.

Kajtna T., Tusak M., Baric R., & Burnik, S. (2004). Personality in high – risk sports athletes. *Kinesiology*, (36)1: 24-34.

Khosravi, Shirin, Haqat, Seyyed Abbas (2016). Comparison of personality traits and types between collision and non-collision sports athletes, *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, year 18, issue y, pp. 21-24.

Lage G, Malloy D L, Neves F S, Moraes P H, Corrêa H(2012). A kinematic analysis of the association between impulsivity and manual aiming. *Human Movement Science*; 8: 95-100.

Le, K., Donnellan, M. B., & Conger, R. (2014). Personality development at work: Workplace conditions, personality changes, and the corresponsive principle. *Journal of Personality*, 82:. 44-56.

Leith, L. M. (2010). Foundations of exercise and mental health. Morgatown,WV: *Fitness Information Technology.*

Lemieux, P., McKelvie, S. J., & Stout, D. (2002). Self-Reported Hostile Aggression in Contact Athletes, no Contact Athletes and Non-Athletes. Athletic Insight, TheOnline Journal of Sport Psychology,4(3).

Lemke M, Fischer C, Wendorff T, Fritzer G, Rupp Z, Tetzlaff S. (2005). Modulation of involuntary and voluntary behavior following emotional stimuli in healthy subjects. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry; 29: 69-76.

Lemke M, Fischer C, Wendorff T, Fritzer G, Rupp Z, Tetzlaff S. (2005). Modulation of involuntary and voluntary behavior following emotional stimuli in healthy subjects. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry; 29: 69-76.

Lijffijt M, Bekker E, Quik E H, Bakker J, Kenemans J L, Verbaten M N.(2004). Differences between low and high trait im-pulsivity are not associated with differences in inhibitory motor control. Journal of Attention Disorders; 8: 25-32.

Marks, G. R., & Lutgendorf, S. K. (1999). Perceived health competence and personality factors differentially predict health behaviors in older adults. *Journal of Aging and health*, 11: 221-239.

Massoudnia, Ibrahim (2005). The effect of aggression on participation in combat sports, Olympic Quarterly, year 15, number 3, pp. 55-64.

McKelvie, j. s. (2003). Extraversion and neuroticism in contact athletes no contact athletes and non-athletes. *Journal of sport psychology*, 5: 27-37.

Moeller F G, Barratt E S, Dougherty D M, Schmitz J M, Swann A C. Psychiatric aspects of impulsivity. American Journal of Psychiatry. 200; 158: 1783-93.

Mohammadi, Nouraleh. (1385). A preliminary study of the psychometric indices of Bass and Perry aggression questionnaire, Journal of Humanities and Social Sciences of Shiraz University, Volume 25, Number 4, pp. 14-135

Morgan, W. P., & Costill, D. L. (2007).Selected psychological characteristics and health behaviors of aging marathon runners: a longitudinal study.*International Journal of Sports Medicine*,17(04): 305-312

Neumann, C. S., & Hare, R. D. (2008). Psychopathic traits in a large community sample: links to violence, alcohol use, and intelligence. *Journal of consulting and clinical psychology*, *76*(5), 893.

O'Meara A, Davies J, Hammond S(2011). The psychometric proper - ties andutility of the Short Sadistic Impulse Scale (SSIS). Psycho - logical Assessment; 23(2):523–31.

ollrath, M.E., & Torgersen, S. (2008). Personality type and risky health behaviors student. *Scandinavian journal of psychology*, 49: 287-293.

Parratt, C. M. (2016). Refuge: The female tradition, gender, class, sex and sport in northern England, 1960s–1970s. In *The Female Tradition in Physical Education* (pp. 141-152). Routledge.

Paulhus, D.L.,& Williams, K.M.(2002).The Dark Triad of personality : Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy . *Journal of Research in Personality* .(36),556-563.

Paulhus, D.L.,(2014). Toward a Taxonomy of Dark Personalities.*Current Directions in Psychological Science*, (23)6, 421-426.

Rahimi, Mustafa, Tab Chi, Farzin, Ali Bakshi, Ismail, Kalali, Navid, Nazari, Shahram (2010). Sports injuries of karatekas in international competitions, *Journal of Military Medicine*, Volume 13, Number 4, pp. 240-235

Rahimizadeh, M., Arabnarmi, B.,Mizany, M., & Shahbazi, M. (2011).Determining the Difference of Aggression in Male & Female, Athlete and Non-Athlete Students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30:2264-2267.

Rauthmann, J. F. (2012). Towards multi-faceted Machiavellianism: Content, factorial, and construct validity of a German Machiavellianism scale. *Personality and Individual Differences*, 52, 345–351.

Reiter, M.D., Liput, T., & Nirmal. R. (2007). Personality preferences of college student athletes. *College student journal*.

Rhodes, R. E., Couneya, K. S., & Bobick T. M. (2001). Personality and exercise participation across the breast cancer experience. *Psycho-Oncology*, 10: 380-388.

Robert Samuel Vaughan , Daniel J. Madigan , Gregory Louis Carter,Adam R. Nicholls(2019). The Dark Triad in Male and Female Athletes and Non-Athletes: Group Differences and Psychometric Properties of the Short Dark Triad (SD3), *PSYCHOL SPORT EXERC*, DOI: 10.1016/j.psychsport

Russell, G. W. (2008). Aggression in the sports world: A social psychological perspective. *OUP USA*.

Sakellaropoulo. M., Baldwin. M. W., (2007). The hidden sides of self-esteem: Two dimension of implicit self-esteem and the relation to narcissistic reaction,*Journal of Experimental Social Psychology*, (43), 995-1001..

Salekin, R. T., Brannen, D. N., Zalot, A. A., Leistico, A. M., & Neumann, C. S. (2006). Factor Structure of Psychopathy in Youth Testing the Applicability of the New Four-Factor Model. *Criminal Justice and Behavior*, 33(2), 135-157.

Sayyad, M. (2008). The Relationship between Personality Types of AB and Stress Coping Methods in Athletes, *Master's Degree, University of Tehran*.

Sestir, M. A., & Bartholow, B. D. (2007). Theoretical explanations of aggression and violence. Aggressive Offenders' Cognition. Theory, *Research and Practice*, 179-199.

Shabani Bahar, Gholamreza (1385). Comparison and examination of the relationship between personality traits and the level of aggression in male athletes of selected sports, *Journal of Research in Sports Sciences*, No. 14, pp. 99-111.

Shariati, M., & Bakhtiari, S. (2011). Comparison of personality characteristics athlete and non-athlete student, Islamic Azad University of Ahvaz, *Procardia - Social and Behavioral Sciences*, 30: 2312-2315.

Shayan, Abolfazl (1391). The effect of two types of sports activities (endurance and resistance) on attention and neurological development of sedentary students, Master's thesis, University of Tehran..

Shekarchizadeh, P., & Karimian. (2010). Personality as predictor of happiness in male athlete and non – athlete students of Isfahan university. *Procardia –social and behavioral sciences*, 251: 843.

Shojaei, Setareh (2016). The effect of morning exercise on reducing the aggression of mentally retarded children, *Journal of research in the field of exceptional children, year 6, number* 4, pp. 855-868.

Smith, E., Ronald. (2008). Advances in cognitive-social personality theory: applications to sport psychology. *Revisit de Psicología Del Deportee*, 17- 2:.253-276.

Spencer, V. G., Garcia-Simpson, C., & Newland, S. (2007). Narcissism: The Good, the Bad, and the Ugly. *Online Submission*..

Stanford M S, Mathias C W, Dougherty D M, Lake S L, Anderson N, Patton J H(2009). Fifty years of the barratt impulsiveness scale: An update and review. *Personality and Indi-vidual Differences*; 47: 385-95.

Steel, P.(2007).The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin* ; 33: 65-94.

Svebak S, Kerr J(1989). The role of impulsivity in preference for sports. *Personality and Individual Differences;*10: 51-8.

Swann A C, Moeller F G, Steinberg J L, Schneider L, Barratt E S. Manic symptoms and impulsivity during bipolar depressive episodes. *Bipolar Disorders*. 2007; 9: 206-12.

Vaez Mousavi, Seyyed Kazem, Mosibi, Fath Elah (2010). Sports Psychology, Tehran, Semit Publications.

van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, *106*, 231-235.

Vazire, S., & Funder, D. C. (2006). Impulsivity and the self-defeating behavior of narcissists. *Personality and social psychology review*, *10*(2), 154-165.

Vertonghen, J., & Theeboom, M.(2010). The Social-Psychological Outcomes of Martial Arts Practise Among Youth: A Review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4): 528-537

Yousefi, Rahim, Imanzadeh, Aisan (2017) validation of the four dark traits model of personality, *Journal of Psychiatry and Psychiatry*. Iranian clinical science, volume 24, number 2

Yousefi, Rahim, Piri, Faeze (2015) Psychometric features of the Persian version of Dojin Kathif questionnaire, *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, No. 1, pp. 75-66

Ziaee, V. Lotfian, S. Amini, H.Mansournia, M. A. & Memari, A. H.(2012). Anger in Adolescent Boy Athletes: a Comparison among Judo,Karate, Swimming and Non Athletes. *Iranian Journal of Pediatrics*, 22(1): 9-14.

Zuckerman, M. (1994). Behavior expres sions and biosocial bases of sensation seeking. New York: *Cambridge University Press*.

Mozafarizadeh, Majid, Azadi, Nilofar, Qalchehizdani, Soheila (2016) The effect of dark triple traits on happiness and mental toughness of athletes and non-athletes, *National Conference of Students of the Scientific Association of Movement Behavior and Sports* Psychology, Iran, Volume 1.

Vaughan, R., Madigan, D. J., Carter, L. C. & Nicholls, A.R. (in press). The Dark Triad in Male and Female Athletes and Non-Athletes: Group Differences and Psychometric Properties of the Short Dark Triad (SD3). *Psychology of Sport and Exercise*, 43:64-72, DOI: 10.1016/j.psychsport.2019.01.002.

# TÜRKİYE'DE YAŞAYAN 18-65 YAŞ ARASI NÜFUSUN YAŞAM DOYUMU İLE TÜKENMİŞLİK VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Berk ALİOĞLU**

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü

berk.alioglu@stu.fsm.edu.tr

**Gül Seher SÖZER**

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü

gulseher.sozer@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-5460-7604

**Hande ŞENEL**

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü

hande.senel@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-8176-447X

**Merve İNCİ**

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü

merve.inci@stu.fsm.edu.tr

**Şevval AYAR**

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü

sevval.ayar@stu.fsm.edu.tr

## Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de yaşayan 18-65 yaş arası çalışan nüfusun yaşam doyumu ile tükenmişlik ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışmanın bir diğer amacı ise cinsiyet, gelir durumu, yaş, iş hayatında aktif olarak geçirilen süre, bir hobiye sahip olma, işini sevme, çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı, kronik bir rahatsızlığa sahip olma gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 331 kişi oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda çocuk sahibi olan kadın ve erkeklerin tükenmişlik puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve çocuk sayısı iki üzeri olan kişilerin yaşam doyum puanlarının çocuk sayısı iki ve altı olanlara göre farklılaşmadığı gözlenirken, yaşam doyumu puanları ile umutsuzluk düzeyi ve tükenmişlik düzeyi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış; kişilerin gelir durumunun yaşam doyumu üzerinde, iş hayatında aktif olarak geçirilen sürenin, yaşın ve işe ulaşım sağlama yollarının tükenmişlik puanları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür. Ek olarak iş dışında bir hobiye sahip olan kişilerin tükenmişlik puanlarının hobisi olmayanlara göre daha düşük olduğu ve işini severek yaptığını belirten kişilerin tükenmişlik puanlarının işini severek yapmadığını belirtenlere göre daha düşük olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** yaşam doyumu, tükenmişlik, umutsuzluk, çalışan nüfus.

# INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE SATISFACTION AND THE LEVELS OF BURNOUT AND HOPE PEOPLE OF THE POPULATION BETWEEN 18-65 YEARS LIVING IN TURKEY

## Abstract

The aim of this research is that determine the relationship between the worker population 18-65 years old living Turkey of life satisfaction and levels of burnout and hopelessness. Another aim is that examining according to various variables such as gender, income status, age, how much time is spent at work, having a hobby, liking a job, having a child and a number of children, having a chronic disease. The research sample consists of 331 people. As a result of the analysis, it has been observed no meaningful difference between the burnout scores of women and men who have a child and observed no meaningful difference between life satisfaction scores of people with more than two children were compared to those with two or fewer children. It was detected a statistically meaningful relationship between life satisfaction scores and scores of levels of hopelessness and burnout. It was observed that income status has a statistically significant difference in life satisfaction scores. Also, how much time spent at work, age and ways to get to work have statistically significant differences on burnout scores. In addition, it has been observed that people who have a hobby have lower burnout scores than others who no have a hobby. People who like their job have lower burnout scores than others who do not like their job.

**Keywords:** life satisfaction, burnout, hopelessness, worker population

## GİRİŞ

Modernleşme ve sanayileşme ile beraber günümüzde, iş yaşamına katılım artmış olup kişiler günlük yaşamlarının önemli bir kısmını işleriyle meşgul olarak geçirmekte olduğundan çalışma kavramı, yaşamın oldukça merkezi bir noktasında yer almaktadır. İş yaşamına böylesine ağırlık ve önem verilen günümüzde kişilerin tükenmişlik düzeyleri önemli bir problem olarak öne çıkmaktadır. Tükenmişlik durumu kişinin içsel dengesini bozmakta, iş dışında aile ve sosyal yaşamında da önemli sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır (Kayabaşı, 2008). Tükenmişliğin etkileri iş yaşamı ile sınırlı kalmayıp yaşamın tümüne yayılması ile yaşam doyumunu doğrudan etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bununla beraber tükenmişlik, pek çok fizyolojik hastalığa ve psikolojik rahatsızlığa zemin hazırlamakta; Amerikan İntiharı Önleme Vakfı'nın (1996) sunduğu üzere Beck tarafından bireyin intihar girişiminde bulunacağının en önemli göstergesi olarak nitelendirilen umutsuzluğa sevk etmektedir (Yıldırım, 2007). Bu çalışmada, aktif olarak çalışan kişilerin tükenmişlik düzeylerinin, umutsuzluk düzeylerine ve yaşam doyumlarına etkisi araştırılmak, istenmiş, bu anlamda toplumda bir farkındalık yaratmak ve literatüre katkı sunmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın değişkenlerinden birisi olan yaşam doyumu, bir kişinin genel manada hayatı bir bütün olarak değerlendirdiğinde yaşam kalitesini olumlu şekilde değerlendirme derecesidir. (Veenhoven, 1996). Yaşam doyumu kavramını ilk kez Neugarten, Havighurst ve Tobin (1961) ele almış olup araştırmacılar tarafından bireyin beklenti ve istekleri ile gerçek yaşamda sahip olduklarının karşılaştırılması ile ortaya çıkan durum ya da sonuç olarak tanımlanmıştır (Erol ve Yıldırım, 2016; Deniz ve ark., 2012). Bu bağlamda yaşam doyumu, standartların kişi tarafından belirlenmesi ile kişinin yaşamına ilişkin bilinçli bir bilişsel yargıdır (Pavot ve Diener, 1993). Neugarten ve diğerlerine (1961) göre yaşam doyumu yalnızca bir hastalığın ya da engelin olmaması değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeylerini de içermektedir (Enkvist ve ark., 2012). Yaşam doyumu ile ilgili yapılan araştırmalar, yaşam doyumunu açıklamada cinsiyet, ırk ve gelir düzeyinin etkisi olmakla birlikte psikolojik faktörlerin, kişisel yatkınlıkların, içinde yaşanılan kültürün ve yakın çevre ile kurulan ilişkilerin

daha fazla etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Ümmet, 2012). Yaşam doyumu, kişilerin hayata bakış açılarını içeren ve hayattan elde edilen tatmin ve doygunluk durumudur.

Tükenmişlik (burnout) kavramı ilk kez Freudenberger tarafından (1974: 159), "başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" şeklinde tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974). Tükenmişlik: fiziksel yorgunluk, bitkin olma hali, çaresizlik hissi ve umutsuzluk duygusu ile yapılan işe, yaşama ve karşılaştığı kişilere dönük olarak sergilenen olumsuz tutum ve davranışları kapsamaktadır. (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik öncelikli olarak insanlara hizmete odaklı meslekler ekseninde tanımlanmış olsa da yalnızca bu tür işlere özgü olmayıp tüm meslek gruplarında görülebilmektedir (Maslach, 2003). Tükenmişlik, kişilerin ruhsal, sosyal ve bedensel sağlığını etkileyebilen ve çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilen tükenme durumudur.

Tükenmişlik deneyimi Maslach ve Jackson' a göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Tükenmişlik sendromunun en önemli nedeni duygusal tükenme duygularının artmasıdır (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal tükenme bireyin yeni bir güne başlamak için yeterli enerjiden yoksun olması, yenilenmek için bir kaynakları olmadığına inanması durumudur (Maslach, 2003). Duyarsızlaşma boyutu duygusal tükenme ile bireye aşırı yüklenilmesi sonucu bireyin kendisini korumak için oluşturduğu duygusal bir tampon niteliğindedir (Maslach ve Goldberg, 1998).

Tükenmişliğin ana temalarından birisi iş ortamıdır. Aşırı iş yükü ve kısa zamanda çok işi bitirme beklentisinin yaratmış olduğu dengesizlik, değerler ve rol çatışması, iş yerinde adil bir yaklaşımın olmaması, işle ilgili kararlarda söz sahibi olmamak, kontrolün az olduğunu hissetmek de etki etmektedir. Bunlarla beraber kültür, politikalar, sosyal, ekonomik faktörler de oldukça belirleyici olmaktadır. (Maslach ve Goldberg, 1998). İşin monotonluğu da tükenmişliğe sebep olabilir (Freudenberger, 1974).

Umut, olması beklenilen veya olacağı düşünülen şey olarak tanımlanırken; umutsuzluk ise umudun olmaması durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK). Amerikan Psikoloji Birliği (1997) umutsuzluğu kişilerin seçme özgürlüğünün bulunmadığı veya seçeneklerinin sınırlı olduğunu gördüğü ve kendi adına enerjisini harekete geçiremediği bir durum olarak tanımlar (Yıldırım, 2007). Beck, umutsuzluğun tanımını kişinin objektif ve gerçekçi bir nedeni olmadığı halde deneyimlerine yanlış anlamlar yüklemekte ve amacına ulaşmak için çaba sarf etmediği halde bunlardan negatif sonuçlar beklemektedir şeklinde ifade etmiştir (Tüfekçiyaşar, 2014; Güler, 2015). Geleceğe yönelik rol oynayan önemli tutumlardan biri de umutsuzluktur ve bu tutum psikopatolojik durumlarda önemli rol oynar (Yardım, 2022). Umutsuzluk, bir hedefin gerçekleştirilmesi doğrultusunda olumsuz beklentiler içerisine girmekle beraber geleceğe dair herhangi bir ümidin olmaması durumudur.

## YÖNTEM

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de ikamet eden 18-65 yaş arasındaki aktif olarak çalışmakta olan kişilerin tükenmişlik, yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki olası ilişkileri ve bu kavramların bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Bununla birlikte; mevcut literatürde tükenmişlik, yaşam doyumu ve umutsuzluk kavramlarının bir arada ele alındığı

herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için literatürdeki bu boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

**Katılımcılar**

Araştırmaya ilk etapta basit rastgele örnekleme yöntemiyle Türkiye'de yaşayan, aktif olarak çalışan ve araştırmaya katılmayı kabul eden yaşları 18 ile 65 arasında değişen ($\bar{x}$:.. $\pm$ ) 386 kişi katılmıştır. Ancak 55 kişi dahil edilme kriterlerini karşılamadığından çalışma dışı bırakılmıştır. Çalışmanın örneklem büyüklüğünün %56,8'ini (188 kişi) kadınlar, %43,2'sini (143 kişi) erkekler olmak üzere toplamda 331 kişi oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

**Demografik Veri Formu**

Demografik veri formu, araştırmaya katılmayı onaylayan kişilerin cinsiyet, yaş, yaşanılan yer, medeni durum, eğitim durumu, gelir durumu gibi demografik bilgilerine ek olarak çalışma zamanı, işe ulaşım sağlama yolu, işe gidiş geliş süresi, işini severek yapma, bir hobiye sahip olma, herhangi bir kronik ve psikiyatrik soruna sahip olma gibi çalışmaya katkı sağlaması amaçlanarak hazırlanmış 17 çoktan seçmeli soruyu içermektedir.

**Maslach Tükenmişlik Ölçeği**

Bu araştırmaya katılan kişilerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır (Bknz. EK- 4). Bu yedi dereceli likert tipli ölçme aracı toplamda 22 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan duygusal tükenme (DT) alt boyutu dokuz maddeden, duyarsızlaşma, (DY) alt boyutu beş maddeden ve son olarak kişisel başarısızlık (KB) alt boyutu sekiz maddeden oluşmaktadır.

**Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ)**

Beck ve arkadaşları tarafından umutsuzluk derecesini objektif olarak sayılara dökerek belirlemek amacıyla bu ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek literatürde oldukça sık rastlanan, geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu belirtilen, 20 maddelik kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Sorulara doğru-yanlış şeklinde cevap verilmekte ve negatif beklentileri yansıtmaktadır. Ölçeğin puan ranjı 0-20 arasındadır. Ölçeği oluşturan sorular duygusal motivasyonel ve bilişsel boyutları kapsamaktadır (Durak 1994).

**Yaşam Doyumu Ölçeği**

Çalışmada kullanılan son ölçek ise Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş, Türkçe' ye uyarlaması ve geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları ilk olarak Köker (1991) ardından Dağlı ve Baysal (2016) tarafından geliştirilmiş Yaşam Doyumu Ölçeğidir. Yaşam doyumu ölçeği Türkçeye uyarlanmış haliyle 5 maddeden oluşmaktadır. Her madde için "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında değişmek üzere 1'den 5'e kadar seçenekler sunulmuştur.

***Hipotezler***

**$H_1$:** Kişilerin yaşam doyumu puanları ile umutsuzluk düzeyi puanları arasında negatif bir ilişki vardır.

**$H_2$:** Kişilerin yaşam doyumu puanları ile tükenmişlik düzeyi puanları arasında negatif bir ilişki vardır.

**$H_3$:** Kişilerin umutsuzluk puanları ile tükenmişlik puanları arasında ilişki vardır.

**$H_4$:** Kişilerin yaşam doyumu puanları gelir durumlarına göre farklılaşmaktadır.

**$H_5$:** Kişilerin tükenmişlik puanları iş hayatında aktif olarak geçirilen süreye göre farklılaşmaktadır.

**Uygulama**

Veri toplama aracı olarak anket yönteminin kullanıldığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Google Formlar üzerinden hazırlanan anket formu katılımcılara internet üzerinden ulaştırılmıştır. Katılımcılara anket soruları içerisinde rastgele iki adet kontrol sorusu yönlendirilmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık 1 hafta sürmüştür.

**Çalışmanın Dahil Edilme ve Dışlama Kriterleri**

***Dahil Edilme Kriterleri***

Çalışmaya, Türkiye'de yaşayıp aktif olarak çalışan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 18-65 yaş arası kişiler dahil edilmiştir.

***Dışlama Kriterleri***

Çalışmaya 0-18 ve 65 yaş üstü kişiler ile aktif olarak çalışmayan kişiler katılmamıştır.

## BULGULAR

**Çalışmaya Katılan Kişilerin Demografik Bilgileri**

**Tablo 1. Örneklemin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından Dağılımı**

| Değişkenler | | Kişi Sayısı (n) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Çalışılan sektör | Kamu | 162 | 48,9 |
| | Özel | 142 | 42,9 |
| | Serbest | 27 | 8,2 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Çalışma zamanı | Tam zamanlı | 269 | 81,3 |
| | Yarı zamanlı | 52 | 15,7 |
| | Vardiyalı | 10 | 3,0 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| İşe giderken ulaşımı sağlama yolu | Yürüyerek | 63 | 19,0 |
| | Toplu taşıma ile | 112 | 33,8 |
| | Servis ile | 32 | 9,7 |
| | Özel araç ile | 124 | 37,5 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| İşe ortalama gidiş-geliş süresi | 0-1 saat | 249 | 75,2 |
| | 1-2 saat | 55 | 16,6 |
| | 2-3 saat | 22 | 6,6 |
| | 3 saat ve üzeri | 5 | 1,5 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| İşi severek yapma durumu | Evet | 208 | 62,8 |
| | Kısmen | 105 | 31,7 |
| | Hayır | 18 | 5,4 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Cinsiyet | Kadın | 188 | 56,8 |
| | Erkek | 143 | 43,2 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Medeni durum | Bekâr | 159 | 48,0 |
| | Evli | 162 | 48,9 |
| | Dul/Boşanmış | 10 | 3,0 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Çocuk varlığı | Evet | 147 | 44,4 |
| | Hayır | 184 | 55,6 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Çocuk sayısı | Bir | 35 | 23,8 |
| | İki | 71 | 48,3 |
| | Üç | 34 | 23,1 |
| | Dört ve üzeri | 7 | 4,8 |
| Toplam | | 147 | 100,0 |
| Eğitim durumu | İlkokul | 6 | 1,8 |
| | Ortaokul | 2 | 0,6 |
| | Lise | 32 | 9,7 |
| | Ön lisans/Lisans | 220 | 66,5 |
| | Lisansüstü | 71 | 21,5 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Gelir durumu | Düşük (gelir giderden az) | 33 | 10,0 |
| | Orta (gelir gidere denk) | 258 | 77,9 |
| | Yüksek (gelir giderden fazla) | 40 | 12,1 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Yaşanılan yer | Büyükşehir | 252 | 76,1 |
| | İl/İlçe | 77 | 23,3 |
| | Köy/Kasaba | 2 | 0,6 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Herhangi bir psikiyatri tanı almış olma | Evet | 37 | 11,2 |
| | Hayır | 294 | 88,8 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Kronik bir rahatsızlığın mevcudiyeti | Evet | 63 | 19,0 |
| | Hayır | 268 | 81,0 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |
| Aktif olarak ilgilenilen hobi varlığı | Evet | 187 | 56,5 |
| | Hayır | 144 | 43,5 |
| Toplam | | 331 | 100,0 |

Tablo 1.'de çalışmaya katılan kişilerin sosyo-demografik bilgilerine yer verilmiştir. Çalışmaya katılan 331 kişinin % 48,9'u (162 kişi) kamu, % 42,9'u (142 kişi) özel ve % 8,2'si (27 kişi) serbest sektörde çalışırken % 81,3'ü (269 kişi) tam zamanlı, % 15,7'si (52 kişi) yarı zamanlı ve % 3'ü (10 kişi) vardiyalı olarak çalışmaktadır. Kişilerin işe giderken ulaşımı sağlama yolu incelendiğinde % 19'u (63 kişi) yürüyerek, % 33,8'i (112 kişi) toplu taşıma ile, % 9,7'si (32 kişi) servis ile ve % 37,5'i (124 kişi) özel araç ile işe gitmektedir. Kişilerin % 75,2'si (249 kişi) 0-1 saat, % 16,6'sı (55 kişi) 1-2 saat, % 6,6'sı (22 kişi) 2-3 saat ve % 1,5'i (5 kişi) 3 saat ve

üzeri olarak işe ortalama gidiş-geliş süresini belirtmiştir. İşini severek yapma durumuna bakıldığında kişilerin % 62,8'i (208 kişi) işini severek yaparken % 31,7'si (105 kişi) kısmen severek ve % 5,4'ü (18 kişi) işini sevmeyerek yapmaktadır. Kişilerin % 56,8'i (188 kişi) kadın ve % 43,2'si (143 kişi) erkek iken % 48'i (159 kişi) bekâr, % 48,9'u (162 kişi) evli ve % 3'ü (10 kişi) dul/boşanmıştır. Çalışmaya katılan kişilerin çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı incelendiğinde % 44,4'ü (147 kişi) çocuk ya da çocuklara sahip iken % 55,6'sı (184 kişi) çocuk sahibi değildir. Çocuk sahibi olan kişilerin % 23,8'i (35 kişi) bir, % 48,3'ü (71 kişi) iki, % 23,1'i (34 kişi) üç ve % 4,8'i (7 kişi) dört ve üzeri çocuğa sahiptir. Kişilerin % 1,8'i (6 kişi) eğitim durumunu ilkokul, % 0,6'sı (2 kişi) ortaokul, % 9,7'si (32 kişi) lise, % 66,5'i (220 kişi) ön lisans/lisans ve % 21,5'i (71 kişi) lisansüstü olarak belirtirken gelir durumu incelendiğinde kişilerin % 10'u (33 kişi) düşük gelir, % 77,9'u (258 kişi) orta gelir ve % 12,1'i (40 kişi) yüksek gelire sahip olarak belirtmiştir. Çalışmaya katılan kişilerin % 76,1'i (252 kişi) büyükşehirde, % 23,3'ü (77 kişi) il/ilçede ve % 0,6'sı (2 kişi) köy/kasabada yaşamaktadır. Söz konusu kişilerin % 11,2'si (37 kişi) herhangi bir psikiyatrik tanı almışken % 88,8'i (294 kişi) herhangi bir psikiyatrik tanı almamıştır. Aynı zamanda çalışmada yer alan kişilerin % 19'unun (63 kişi) kronik bir rahatsızlığı mevcutken % 81'inin (268 kişi) kronik bir rahatsızlığı yoktur. Son olarak iş dışında aktif olarak ilgilenilen hobi varlığı incelendiğinde kişilerin % 56,5'inin ( 187 kişi) ilgilendiği en az bir hobisinin olduğu ve % 43,5'inin (144 kişi) ilgilendiği bir hobisinin olmadığı söylenebilir.

## Hipotezlere İlişkin Bulgular

**Tablo 2. Örneklemin Yaşam Doyumu Puanları ile Umutsuzluk Düzeyi Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi**

| (n=331) | Yaşam Doyumu Puanı | Umutsuzluk Puanı |
|---|---|---|
| Yaşam Doyumu Puanı | | -0,518* |
| Umutsuzluk Puanı | | |

*p<0,001

Kişilerin yaşam doyumu puanları ile umutsuzluk puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucuna göre yaşam doyumu puanları ile umutsuzluk puanları arasında istatistiki olarak anlamlı, doğrusal, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir, r= -0,518; p<0,001. Analiz sonucu hesaplanan determinasyon katsayısı umutsuzluk puanının %27'sinin yaşam doyumu puanı tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2$=0,27). Bu sonuca göre kişilerin yaşam doyumu puanları arttıkça umutsuzluk puanlarının azalacağı söylenebilir.

**Tablo 3. Örneklemin Yaşam Doyumu Puanları ile Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi**

| (n=331) | Yaşam Doyumu Puanı | Tükenmişlik Puanı |
|---|---|---|
| Yaşam Doyumu Puanı | | -0,526* |
| Tükenmişlik Puanı | | |

*p<0,001

Kişilerin yaşam doyumu puanları ile tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucuna göre yaşam doyumu puanları ile tükenmişlik puanları arasında istatistiki olarak anlamlı, doğrusal, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir, r= -0,526; p<0,001. Analiz sonucu hesaplanan determinasyon katsayısı tükenmişlik puanının %28'inin yaşam doyumu puanı tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2$=0,28). Bu sonuca göre kişilerin yaşam doyumu puanları arttıkça tükenmişlik puanlarının azalacağı söylenebilir.

**Tablo 4. Örneklemin Umutsuzluk Puanları ile Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi**

| (n=331) | Umutsuzluk Puanı | Tükenmişlik Puanı |
|---|---|---|
| Umutsuzluk Puanı | | 0,570* |
| Tükenmişlik Puanı | | |

*p<0,001

Kişilerin umutsuzluk puanları ile tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucuna göre umutsuzluk puanları ile tükenmişlik puanları arasında istatistiki olarak anlamlı, doğrusal, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir, r= 0,570; p<0,001. Analiz sonucu hesaplanan determinasyon katsayısı tükenmişlik puanının %32'sinin umutsuzluk puanı tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2$=0,32). Bu sonuca göre kişilerin umutsuzluk puanları arttıkça tükenmişlik puanlarının da artacağı söylenebilir.

**Tablo 5. Yaşam Doyumu Ölçeği Puanının Gelir Durumu Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması**

| Gelir Durumu Düzeyi | Kişi Sayısı | Sıra Ortalaması | Serbestlik Derecesi | $\chi^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Düşük (gelir giderden az) | 33 | 98,82 | | | |
| Orta (gelir gidere denk) | 258 | 165,89 | | | |
| Yüksek (gelir giderden fazla) | 40 | 222,14 | 2 | 30,201 | 0,000 |
| Toplam | 331 | | | | |

Söz konusu kişilerin yaşam doyumu puanı ortalamalarının gelir durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre gelirini düşük olarak belirten kişilerin yaşam doyumu puan ortalaması ($Me_{\text{düşük}}$=11), gelirini orta olarak belirten kişilerin yaşam doyumu puan ortalaması ($Me_{orta}$=15) ile gelirini yüksek olarak belirten kişilerin yaşam doyumu puan ortalaması ($Me_{\text{yüksek}}$=17) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $X_2^2$=30,201; p<0,001. Mann Whitney U Testi ile yapılan Bonferroni Düzeltmeli çoklu karşılaştırma testleri sonucu anlamlı farklılığın gelirini düşük, orta ve yüksek olarak belirten kişilerden kaynaklandığı söylenebilir ($\eta^2$= 0,101).

**Tablo 6. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanının İş Hayatında Aktif Olarak Geçirilen Süre Kategorileri Açısından Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması**

| İş Hayatında Aktif Olarak Geçirilen Süre | Kişi Sayısı | Sıra Ortalaması | Serbestlik Derecesi | $\chi^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|
| 0-5 yıl | 134 | 200,70 | 4 | 37,563 | 0,000 |
| 6-10 yıl | 48 | 165,31 | | | |
| 11-15 yıl | 29 | 165,45 | | | |
| 16-20 yıl | 36 | 138,40 | | | |
| 21+ yıl | 84 | 123,05 | | | |
| Toplam | 331 | | | | |

Kişilerin tükenmişlik puan ortalamalarının iş hayatında aktif olarak geçirilen süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre iş hayatında aktif olarak geçirilen süreyi 0-5 yıl olarak belirten kişilerin tükenmişlik puan ortalaması ($Me_{0-5\ yıl}$=34,0), 6-10 yıl olarak belirten kişilerin tükenmişlik puan ortalaması ($Me_{6-10\ yıl}$=28,0), 11-15 yıl olarak belirten kişilerin tükenmişlik puan ortalaması ($Me_{11-15\ yıl}$=27,0), 16-20 yıl olarak belirten kişilerin tükenmişlik puan ortalaması ($Me_{16-20\ yıl}$=24,5) ile 21+ yıl olarak belirten kişilerin tükenmişlik puan ortalaması($Me_{21+\ yıl}$=23,0) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $X_2^2$=37,563; p<0,001. Mann Whitney U Testi ile yapılan Bonferroni Düzeltmeli çoklu karşılaştırma testleri sonucu anlamlı farklılığın iş hayatında aktif olarak geçirilen süreyi 0-5 yıl – 16-20 yıl ve 0-5 yıl – 21+ yıl olarak belirten kişilerden kaynaklandığı söylenebilir ($\eta^2$= 0,106).

## TARTIŞMA

Çalışmada ilk olarak kişilerin yaşam doyumu düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yaşam doyumunun artmasının tükenmişlik ve umutsuzluk düzeylerinin azalmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, yaşam doyumu olarak adlandırılan bireysel hayattaki iyi oluşun, ruhsal veya bedensel yorgunluk, hayattan soğuma ya da ümitsizlik üzerindeki etkisini kanıtlamaktadır. Küçükkeskin'in (2021) çalışmasına göre, yaşam doyumu ile umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin ise negatif yönlü olduğu bulunmuştur. Literatürde yer alan benzer bir çalışmada ise yaşam doyumu ile tükenmişlik ölçeğinin "duygusal tükenme" alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuş, yaşam doyumu ile "kişisel başarı" alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ancak yaşam doyumu ile "duyarsızlaşma" alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Şahin, 2008). Daha önceden elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Çalışmanın değişkenlerinden biri olan kişilerin yaşam doyumu düzeyleri, belirtmiş oldukları gelir durumlarına göre farklılaşmakta ve gelirini yüksek olarak belirten kişilerin yaşam doyumu düzeylerinin, gelirini orta ve düşük olarak belirten kişilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kişilerin gelirle bağlantılı olarak yaşamdan doyum almaları, hayatlarını idame ettirebilmeleri veya hayata karşı motive olmaları konusunda, gelirin psikolojik bir sermaye görülmesi olarak yorumlanabilir. Cinsiyet fark etmeksizin farklı meslek grupları içinde özel olarak yapılan birçok literatür çalışmasında gelirin yaşam doyumunu arttırması söz konusu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermiştir. Özellikle çalışan kadınlar gelirleri arttıkça daha gelişmiş olduklarını, hayatta daha özgür kalabildiklerini belirtmişlerdir (Konal, 2021). Kişilerin tükenmişlik düzeylerinin iş hayatında aktif olarak geçirilen süreye göre farklılaşmasına yönelik oluşturulan

hipotezde ise elde edilen analiz sonucuna göre, iş hayatında aktif olarak geçirilen süreyi 0-5 yıl olarak belirten kişilerin tükenmişlik düzeylerinin diğer kategorilerdeki kişilerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olmasını kişilerin mesleki deneyimsizliklerine bağlı olarak gelişen kişisel başarı kaygısıyla bağdaştırılabilir. Kişisel başarı kaygısıyla birlikte hata yapma korkusu, özgüvensizlik, içsel tatminin sağlanamaması, bulunduğu ortama uyum sağlayamama tükenmişlik düzeyinin artmasını tetikleyen nedenlerden bazıları olabilir.

Maslach ve Jackson (1981), çalışma yaşamının ilk yıldan itibaren beş yıl boyunca en yüksek tükenmişlik seviyesine ulaşıldığını, beş yılın ardından çalışma süresi arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığını ya da Geçit'in (2012, s.99) mesleki kıdem, tecrübe artışına bağlı olarak mesleki sadakatin artacağını ve bunun sonucu olarak çalışanın mesleğini daha fazla özümseyeceğini, dolayısıyla tükenmişliğin azalabileceğini belirtmesi çalışma bulgularını destekler niteliktedir (Geçit, 2012).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

21. yüzyılın küreselleşen dünyasında birçok sektörde kişilerin sorumluluğu ve görevleri önemli derecede artmıştır. Günümüz modern dünyasında "Vakit, nakittir." fikri ile insanlardan daha kısa sürelerde daha fazla iş yapabilmeleri beklenmektedir. Ve bu durum da insanları adeta bir makineye dönüştürmekte ve günlük yaşamı kaçırabilmelerine sebep olabilmektedir. Artan iş yükümlülüğü, kurumların işleyişini ve etkinliğini olumlu yönde etkilemiş olsa da bünyesinde barındırdığı insanları belli bir noktadan sonra tükenmişliğe sevk edecek, bu da kişilerin günlük işlevselliğinin bozulabilmesine ve dolaylı olarak da geleceğe karşı umutsuz bir bakış açısı edinmelerine yol açabilecektir. Çalışmadan genel olarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Kişilerin yaşam doyumu düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($p<0,001$). Bu analiz sonucuna göre, kişilerin yaşam doyumu puanlarındaki artışın umutsuzluk puanlarında azalışa neden olacağı söylenebilir. Bu sonuç, literatürde yer alan bazı sonuçları desteklemektedir. Küçükkeskin'in (2021) çalışmasına göre, yaşam doyumu ile umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Umutsuzluk düzeyi arttıkça yaşam doyumunda düşüş meydana gelmektedir (Küçükkeskin, 2021).
2. Kişilerin yaşam doyumu düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($p<0,001$). Elde edilen bu sonuca göre, kişilerin yaşam doyumu puanlarındaki artışın tükenmişlik puanlarında azalışa neden olacağı söylenebilir. Literatürde yer alan bir çalışmanın sonucuna göre; yaşam doyumu ile tükenmişlik ölçeğinin "duygusal tükenme" alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki ($p<0,01$) bulunmuş, yaşam doyumu ile "kişisel başarı" alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki ($p<0,01$) bulunmuştur. Ancak yaşam doyumu ile "duyarsızlaşma" alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$) (Şahin, 2008).
3. Kişilerin umutsuzluk düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,001$). Bu sonuca göre, kişilerin umutsuzluk puanlarındaki artışın tükenmişlik puanlarında artışa neden olacağı söylenebilir.
4. Kişilerin yaşam doyumu düzeyleri belirtmiş oldukları gelir durumlarına göre farklılaşmaktadır ($p<0,001$). Gelirini yüksek (gelir giderden fazla) olarak belirten kişilerin yaşam doyumu düzeylerinin, gelirini orta (gelir gidere denk) ve düşük (gelir giderden az) olarak belirten kişilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, orta gelir durumuna sahip kişilerin yaşam doyumu düzeyleri de düşük gelir durumuna sahip kişilerin yaşam doyumu düzeylerinden daha yüksektir.

5. Kişilerin tükenmişlik düzeyleri iş hayatında aktif olarak geçirilen süreye göre farklılaşmaktadır (p<0,001). Elde edilen analiz sonucuna göre, iş hayatında aktif olarak geçirilen süreyi 0-5 yıl olarak belirten kişilerin tükenmişlik düzeylerinin diğer kategorilerdeki (6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21+ yıl) kişilerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Söz konusu çalışmada, tükenmişlik düzeyinin en düşük olduğu kategori, iş hayatında aktif olarak geçirilen süreyi 21+ yıl olarak belirten kişilerin yer aldığı kategoridir.

## SINIRLILIKLAR

Araştırma sonucunda elde edilen bazı önemli bulgulara rağmen söz konusu çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklar şöyle ifade edilebilir:

1. "İşe ortalama gidiş-geliş süreniz" ifadesi katılımcılar tarafından doğru anlaşılmamış olabilir. Katılımcılar ifadeyi yalnızca işe gidiş süresi olarak anlamış olabilir. Oysaki çalışmada elde edilmek istenen bilgi kişilerin işe gidip gelirken yolda harcadığı toplam zamandır. Bu tahminin nedeni soruya verilen cevapların büyük çoğunluğunun 0-1 saat olarak belirtilmesidir.
2. Çalışmaya büyük çoğunlukla eğitim durumunu ön lisans/lisans ve lisansüstü olarak belirten kişiler katılmıştır. Eğitim durumu değişkeninde maksimum çeşitlilik sağlanamamıştır çünkü eğitim durumu "lise" ve "ilköğretim-ortaöğretim" olan kişiler yeterli temsil edilememiştir.
3. Araştırmada, çalışılan sektör genel olarak kamu, özel veya serbest seçenekleri sunularak sorulmuştur ancak daha kaliteli bir çalışma için katılımcılara hangi mesleği yaptıkları sorulmalıdır. Örneğin katılımcılar eğlence, hizmet, turizm vb. çok farklı sektörlerde çalışıyor olabilirler ve bu durum da tükenmişlik, yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerini anlamlı olarak etkiliyor olabilir.
4. Katılımcıların emeklilik durumları ve bununla beraber sigorta gibi bazı iş haklarına sahip olup olmadıkları göz ardı edilmiştir.

## REFERANSLAR

Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., ve İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(23), 428-446. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19396/206066

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

Durak, A., ve Palabıyıkoğlu, R. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği Geçerlilik Çalışması. *Kriz dergisi*, 2(2), 311-319. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000071

Enkvist, Å., Ekström, H., ve Elmståhl, S. (2012). What factors affect life satisfaction (LS) among the oldest-old?. *Archives of gerontology and geriatrics*, *54*(1), 140-145. DOI: 10.1016/j.archger.2011.03.013

Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması,* VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erol, M., ve Yıldırım, İ. (2016). The development of higher education life satisfaction scale. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 221-243.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1): 159-165. doi:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Geçit, Y. (2012). Coğrafya Eğiticimlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 88-103. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82660

Güler, K. (2015). *Beden İmajının Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Üzerine Etkisi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(20), 191-212. https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49934/639891

Konal, H. (2021). *Çalışan ve çalışmayan kadınlarda yaşam doyumu ile kaygı ve depresyonun karşılaştırılmalı olarak incelenmesi: Kadıköy örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi

Küçükkeskin, F. (2021). *Yaşam doyumu ve umutsuzluk arasındaki ilişkide kariyer kaygısının aracı rolü: Rekreasyon bölümü öğrencileri üzerine bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Ishk.

Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New Perspectives. *Applied & Preventive Psychology,* 7(1): 63-74. doi:10.1016/S0962-1849(98)80022-X

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1): 99-113. doi:10.1002/job.4030020205

Pavot, W. ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2): 164-172. DOI:10.1037/1040-3590.5.2.164

Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Tüfekçiyaşar, T. (2014). *Lise 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinde Kaygı, Umutsuzluk ve Benlik İmgesi Düzeylerinin Değerlendirilmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Haliç Üniversitesi.

Ümmet, D. (2012). *Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksiyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Veenhoven, R. (1996). A comparative study of satisfaction with life in Europe. Saris, W. E., Veenhoven. R., Scherpenzeel, A. C., Bunting, B. (Ed.). *The Study of Lıfe Satısfactıon* (s. 11-48) içinde. Budapest: Eotvos University Press.

Yardım, M. (2022). *Obsesif kompulsif bozukluk ve umutsuzluk ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.

Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Yeditepe Üniversitesi.

# YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MOBİL CİHAZ GÜVENLİĞİ ve E-MAİL GÜVENLİĞİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

**Ezgi Pelin YILDIZ**

Kafkas Üniversitesi/Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü, Kars, TÜRKİYE.

E-mail: yildizezgipelin@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9987-9857

**Hamit TANRIÖVER**

Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı, Kars, TÜRKİYE.

E-mail: h.tanrioverr@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5254-207X

## Özet

Teknolojide yaşanan hızlı değişim ve gelişimler hayatımızın her alanına etki edecek şekilde yayılmış ve bu bağlamda yaşamımıza yön vermeyi başarmıştır. Bilgisayarların donanımsal özellikleri ve işlevlerine benzer mobil cihazların kullanımı yaygınlık kazanmış ve bu kullanımlar sadece iletişim alanında değil internet, iş, hobi ve pek çok alandaki uygulamalarla zenginleştirilmiştir. Öyle ki içinde bulunduğumuz çağda mobil cihazlar, internet kullanımının en fazla gerçekleştirildiği dijital araçlar sınıfına dahil edilmektedir. Günlük hayatın ve çalışma hayatının bu denli vazgeçilmezi haline gelen mobil cihazlar ile uygulamalarının bir siber tehdit unsuru haline dönüşmemesi adına güvenlik önlemleri kapsamında alınabilecek bir takım önlemlerin farkındalığı bu kapsamda önem arz etmektedir. Mobil cihazlara karşı geliştirilen kötü amaçlı yazılımların, mobil telefon bankacılığı ve benzeri kişisel verileri içeren birçok dijital uygulamayı tehdit ettiği düşünüldüğünde bu bilinçlendirme ve farkındalık çalışmalarının hayati önemi daha da artmaktadır. Yapılan araştırmalarda gençlerin özellikle üniversite öğrencilerinin mobil cihazları ve çeşitli uygulamalarını kullanım sıklıkları değerlendirildiğinde karşılaşabilecekleri siber tehditlere karşın kendilerine sunulacak mobil cihaz güvenliği konusunda bilinçlendirme ve farkındalık eğitimlerinin önemi konu kapsamında dikkat çekmektedir. Tüm bunların ışığında bu çalışmada bir devlet üniversitesinin Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu biriminde Bilgisayar Teknolojileri bölümünde öğrenim gören toplam 41 öğrenciye mobil cihaz ve e-mail güvenliği konusunda bilinçlendirme ve farkındalık eğitimi sunulmuştur. Çalışmada alt amaç olarak mobil cihaz güvenliğinin yanı sıra e-mail güvenliği de kapsama dahil edilmiş ve konu dahilinde bireysel e-mail güvenliği farkındalığı da öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışma bir karma araştırma modeli örneği olup bu bağlamda öğrencilerin verilen eğitim öncesinde ve sonrasında mobil güvenlik ve e-mail güvenliği farkındalık düzeyleri kıyaslanmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmalar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İlgili form öğrencilere 4 haftalık planlanmış olan eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemini kullanarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin açık uçlu görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde; öğrencilerin eğitim öncesinde mobil cihaz ve e-mail güvenliği konusunda bireysel anlamda başlarına gelebilecek siber tehdit ve saldırılar konusunda bilinçsiz oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kendilerine verilen 4 haftalık bilinçlendirme ve farkındalık eğitiminin sonunda ise bu tür saldırı ve tehditlere karşı alabilecekleri bireysel güvenlik önlemleri konusunda faydalı kazanımlar edindikleri dile getirilmiştir. Çalışmanın bu anlamda farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin konu ile ilgili bilinçlenme ve farkındalık kazanma noktasında rehber bir kaynak olarak alan yazına katkı sunacağı öngörülmektedir.

*Anahtar Kelimeler: Mobil Cihaz Güvenliği, E-mail Güvenliği, Siber Saldırı ve Tehditler, Farkındalık Düzeyi, Üniversite Öğrencileri.*

# DETERMINING THE MOBILE DEVICE SECURITY AND E-MAIL SECURITY AWARENESS LEVELS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: A CASE STUDY

## Abstract

The rapid changes and developments in technology have spread to affect all areas of our lives and have managed to direct our lives in this context. The use of mobile devices similar to the hardware features and functions of computers has become widespread and these uses have been enriched not only in the field of communication but also in the internet, business, hobby and many other fields. So much so that in the current era, mobile devices are included in the class of digital tools where internet usage is the most. In this context, it is important to be aware of a number of measures that can be taken within the scope of security measures so that mobile devices and applications, which have become such an indispensable part of daily life and working life, do not turn into a cyber threat. Considering that malicious software developed against mobile devices threatens many digital applications containing mobile phone banking and similar personal data, the vital importance of these awareness and awareness activities increases even more. When the frequency of use of mobile devices and various applications by young people, especially university students, is evaluated in the researches, the importance of awareness-raising and awareness trainings on mobile device security to be offered to them despite the cyber threats they may encounter draws attention within the scope of the subject. In the light of all these, in this study, awareness-raising and awareness training on mobile device and e-mail security was provided to a total of 41 students studying in the Department of Computer Technologies in the Technical Sciences Vocational School unit of a state university. In addition to mobile device security, e-mail security was also included as a sub-purpose in the study, and individual e-mail security awareness was tried to be brought to the students within the scope of the subject. The study is an example of a case study and in this context, it was tried to compare the students' awareness levels of mobile security and e-mail security before and after the training. In the study, semi-structured interview forms developed by the researchers were used as data collection tool. The relevant form was applied to the students before and after the 4-week planned training. The qualitative data obtained were analyzed and interpreted using the mix method. As a result, when the answers given by the students to the questions in the open-ended interview form are examined; It has been determined that the students are unconscious about the cyber threats and attacks that may happen to them individually in terms of mobile device and e-mail security before the education. In addition, it was stated that at the end of the 4-week awareness and awareness training given to them, they gained useful gains in terms of individual security measures they can take against such attacks and threats. In this sense, it is anticipated that the study will contribute to the literature as a guiding resource in terms of raising awareness and awareness of the students studying at different levels.

**Keywords:** *Mobile Device Security, E-mail Security, Cyber Attack and Threats, Awareness Level, University Students.*

## GİRİŞ

Günümüzde e-mail ya da e-posta olarak adlandırılan kavram; kişilerin elektronik ortamda oluşturdukları ve diğer kullanıcılarla birbirleri arasında her türlü bilgi alışverişinde bulundukları mesajlara denmektedir. İlk e-mail gönderimi "Darwin Magazine: Prime Movers" dergisinde yer alan habere göre 1971 yılında Ray Tomlinson tarafından gönderilmiştir. E-mail adreslerini iki önemli bilgiden meydana gelir; bunlardan ilki, 00000000@gmail.com adresinde yer alan '@' işaretinden önce yer alan "00000000" ile ifade edilen kullanıcı adı kısmıdır. İkincisi ise '@' işaretinden sonra gelen etki alanı kısmıdır.

E-mail çoğu kullanıcı için günlük yaşamın ve iş hayatının her anında yer almaktadır. Günlük yaşamda daha önemli görülen işlemler için, iş yaşamında ise iş yerlerinin günlük, haftalık, aylık ve yıllık raporları ve resmi belgeleri e-mail vasıtasıyla taşınmaktadır. E-mail kullanımının kolaylıklarının yanında alınması gereken önlemler alınmazsa istenmeyen durumlarda doğurabilir (Aydın, 2022).

E-mail iletişiminde kullanılan bazı iletişim kuralları vardır. Bunlar; SMTP, POP3, IMAP ve MIME'dır. SMTP; e-mail gönderme protokollerindendir. SMTP'nin açılımı "Simple Mail Transfer Protocol" ifadesinden gelmektedir. SMTP protokolü, e-mail iletmek için istemci ve

sunucu bilgisayarlar arasında iletişim şeklini belirlemektedir. POP3; TCP/IP üzerinden e-mail sunucusu üzerinde bulunan e-mail iletilerine erişilmesine olanak veren iletişim kuralıdır. POP3'ün açılımı "Post Office Protocol Version 3'den" gelmektedir. IMAP; 1086 yılında Stanford Üniversitesinde geliştirilen bir e-mail iletişim kuralıdır. IMAP'ın açılımı "Internet Message Access Protocol'den" gelmektedir. IMAP iletişim kuralı POP3 protokolüne seçenek olması için geliştirilmiş bir protokoldür. MIME; e-mail aracılığıyla yollanacak olan mesajlara farklı türde olan içeriklerin eklenmesi için kullanılmakta olan bir internet standardıdır. SMTP protokolüne metin içerikli ya da metin içeriği olmayan birçok ilave içerik eklenerek genişletilmesi sağlanmıştır. MIME'nin açılımı "Multipurpose Internet Mail Extentions'den" gelmektedir.

E-posta güvenliği kapsamında kullanılmakta olan yöntemler vardır. Bunlar; IBE, PEM, MOSS, S/MIME ve PGP'dır. IBE; 1984 yılında, RSA (Açık Anahtarlı Şifreleme-Asimetrik) teknolojisinin kurucularından olan Adi Shamir, sertifika kullanımın yerine kullanıcı kimliklerinin genel anahtar olarak kullanılmasını önerdi. Bu RSA'nın kolaylaştırılması için önerilen en iyi yaklaşımlardan biridir. PEM; PEM (Privacy Enhanced Mail) yöntemi, açık anahtarlı şifreleme tekniğini kullanarak e-mail güvenliğinin korunması için IETF tarafından önerilmiş bir protokol olmasına karşın çok yaygın bir kullanım alanına ulaşamamıştır. PEM protokolü, metin tabanlı e-mail iletilerinin güvenliklerinin sağlanmasında kullanılan ilk yöntemlerdendir. Yalnızca 7 bitlik metin tabanlı iletileri şifreleme yeteneğine sahiptir. MOSS; MIME nesnelerine şifreleme ve dijital imza hizmetlerini sunmak için geliştirilmiş bir yöntemdir. MOSS, iletilerin alıcıları ve göndericileri arasındaki uygulama basamağında hizmet sunmaktadır. S/MIME; Kısaltması 'Secure/ Multipurpose Internet Mail Extension' ifadesinden gelmektedir. S/MIME, RSA Data Security şirketi tarafından geliştirilmiş bir standarttır ve e-mailleri şifrelemeyi sağlayan bir teknolojidir. PGP; PGP (Pretty Good Privacy), kimlik doğrulama ve gizlilik desteğini sağlayan bir yöntemdir. PGP dijital imza ve şifreleme yazılımıdır. PGP güçlü şifreleme yöntemlerine sahip olduğu için genel olarak en fazla kullanılan e-mail şifreleme yazılımıdır.

Günümüzde mobil cihazların yaygın kullanımı olası saldırıları da beraberinde getirmektedir (Linage vd., 2016; Ju vd. 2015). Bu saldırılar özellikle mobil cihazların güvenlik açıklarından yararlanılarak SMS, MMS, Wi-Fi, Bluetooth ve GSM yolları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Mobil cihaz işletim sistemlerine ve güvenlik açıklarına değinecek olursak mobil cihaz işletim sistemleri;

Symbian; İlgili işletim sistemi Symbian isimli firma tarafından mobil cihazlar için geliştirilmiştir. Bu işletim sistemini en çok tercih eden teknolojiler; GPRS, Bluetooth ve 3G teknolojileridir. Güvenlik açıkları açısından incelendiğinde Symbian virüslerden kolaylıkla etkilenen işletim sistemleri arasında görülmektedir. Bu bağlamda ilgili işletim sistemi, kötü amaçlı yazılımlara sıklıkla hedef olmakta ve saldırılar kullanıcıların doğrudan manipüle edilmesiyle gerçekleşmektedir.

iOS; iOS mobil işletim sistemi, Şirketi Apple olan, Unix veri tabanında geliştirilen ve piyasaya sunulan kapalı bir işletim sistemi olarak tanımlanmaktadır. iOS güvenlik mimarisi incelendiğinde öne çıkan uygulamalar; Güvenlik Sunucusu Programı, iOS Güvenlik Uygulamaları, Kimlik Doğrulama, Tanıma ve Yetkinlendirmedir. iOS'un güvenlik açıkları ele alındığında ise son zamanlarda CVE-2021-30807 adlı güvenlik açığı Apple markası için önemli bir soruna dönüşmüştür.

Android Os; Android mobil işletim sistemi, 2008 yılında Google ve Open Handset Alliance tarafından ücretsiz olarak kullanıma ve erişime hazır hale getirilen lisanslı ve açık kaynak kodlu bir işletim sistemidir. Android akıllı telefonlarda algılanan en yaygın kötü amaçlı nesneler, başlıca üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar; SMS Truva atı virüsleri, Reklam Modülleri, Akıllı telefonlara kök erişim sağlamayı amaçlayan girişimlerdir.

Windows Mobile; Microsoft tarafından geliştirilen, akıllı telefon, PDA gibi mobil cihazlar için kullanımı uygun olan bir mobil işletim sistemidir. Yazılımı C++ ile yapılandırılıp Windows CE sistemini üzerine temellendirilmiştir. Son zamanlarda Windows 10'da hackerların kullanıcıların bilgisayarlarını ele geçirip tüm dosyaları tek bir belgeyle çalabildikleri çok kritik bir gevenlik açığı tespit edilmiştir. Hackerlar bu açıktan içeri sızarak görüntüleyebilir ya da silebilir, daha da ötesi kullanıcıların adına internette sahte hesaplar açabilmektedir.

Genellikle kendilerini normal yazılım olarak gösteren saldırılara karşı mobil cihazlar oldukça açıktır (Wand vd., 2014, Kikuchi vd., 2016, Mohamed vd., 2016). Mobil cihazlara yönelik yapılan ataklar; İzinsiz Dinleme, Yanıltma, Oltalama, Veri Sızması, Kötücül Yazılımlar, Doğrudan Saldırı ve Açıklık Yakalama gibi örneklendirilebilir.

Mobil cihazlar için güvenlik testleri, zararlı yazılımları tespit edip bu zararlı yazılımlara karşı sistem üzerinde gerekli önlemler alınmasını hedeflemektedir. Bu sebeple mobil cihazlar için etkin olan güvenlik testleri; Fonksiyonel Testler, Birim Testleri, Regrasyon Testleri, Sızma Testi, Laboratuvar Testi, Kullanılabilirlik Testi ve Kesme Testi olmak üzere 7 Mobil Güvenlik testi bulunmaktadır.

Mobil cihaz güvenliğinde olası tehditlere ve saldırılara karşı alınabilecek güvenlik önlemleri;

- Parola ve PIN koruması mobil cihazlarda bulundurulmalıdır.
- Anti virüs yazılımı virüs ve kötücül yazılımlara karşı yüklenmelidir.
- Tüm kablosuz bağlantı özellikleri kullanılmadığı durumlarda kapalı tutulmalı, kullanıldığı durumlarda ise güvenli bir şekilde kullanımı sağlanmalıdır.
- Cihazlarda herhangi bir uygulama yüklenecekse bilinen güvenli kaynaklardan indirme işleminin yapılmasına dikkat edilmelidir.
- Cihazın çalınma ve kaybolma riskine karşı önemli veriler üzerinde şifreleme yöntemi kullanılmalıdır.
- Cihaz üzerinde kullanılan gerek işletim sisteminin gerekse de diğer yazılımların güncelleme işlemi yapılmalıdır.
- Akıllı cihazlar halka açık alanlarda kullanılırken parola ve kimlik doğrulama işlemlerinin yapılmasına dikkat edilmelidir.

Günümüzde çevrimiçi alışverişlerin, sağlık bilgilerinin toplanmasının ve sosyal ağların rahatlığının, keyfinin ve olanaklarının tadını çıkardıkça, bu faaliyetlerin hacmi günden güne artmaktadır. Bu faaliyetlerin de kullanırken yanlış kullanımı olası risklere yol açmaktadır. Para, sağlık, konum ve kişisel kimliği içeren bilgilerin ele geçirilmesi bu risklerden bazılarına örnek olarak verilebilir.

Wall Street Journal, Android ve iOS yer alan uygulamalar üzerinde yaptığı bir araştırmada, kullanıcıların yaş, cinsiyet ve konum gibi bilgilerinin kullanıcıların rızası olmadan topladığı tespit edilmiştir (Turm, 2010). Wall St. Journal test uygulamalarında Google AdMob, AdSense

gibi reklam engelleyici uygulamalar kullanıcıların nerede vakit geçirdiklerini izleyen uygulamalar olarak belirtilmiştir.

2016'da 7,7 milyardan fazla mobil cihaz kullanıcısı bulunmaktaydı (GSMA Intelligence, 2020). Bu mobil kullanıcıların 3,7 milyardan fazlası akıllı cihaz kullanıcısından oluşmaktaydı. Gün geçtikçe mobil cihaz alım sayısı bilgisayar alımı sayısının önüne geçmiştir. Mobil cihaz kullanıcı sayısının artması verilere erişme ve verileri depolama yöntemlerinde değişmeye sebep olmuştur (Kemp, 2016). Mobil cihaz kullanıcıların artması birçok veri güvenliğini de beraberinde getirmiştir (Kemp, 2016; Markelj & Bernik, 2015; Rota, Pinchot ve Paullet, 2010; GSMA Intelligence, 2020).

Mobil cihaz kullanıcıların %50'sinin cihazlarına kilit koyduğu bir gerçektir. Bu nedenle, çalınan herhangi bir cihazın hırsızların kullanıcıların çevrimiçi hesaplarına kolayca erişim sağlayacaktır (Information Week, 2011). Bunun önüne geçilmesi için mobil cihaz kullanıcılarının cihazlarına kilit koyması veri çalınmasına bir nebze de olsa engel olacaktır.

İlgili konu ile ilgili alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde; Karataş, Akbulut ve Zaim (2016), mobil cihazlarda güvenlik, tehdit ve temel stratejiler konu başlıklı çalışmalarında mobil sistemlerin saldırı yöntemlerine dair temel stratejiler ve kişisel güvenlik önlemleri hakkında bilgilendirmelere yer vermişlerdir. Sonuç olarak; mobil cihazlarda yaşanan gelişimler ve mobil cihazların kullanımının gün geçtikçe yaygınlaşması ile birlikte meydana gelebilecek tehditler doğrultusunda kullanıcıların bilgilendirilmesi ve bu kapsamda gerekli eğitimin ilgili kurum ve kuruluşlarca verilmesi üzerinde hemfikir olunmuştur.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin e-mail güvenliği ve mobil cihaz güvenliği hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı kapsamında sunulan alt amaçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Eğitim öncesi üniversite öğrencilerinin e-mail güvenliği ve mobil cihaz güvenliği konularına yönelik farkındalık düzeyleri nedir?
- Eğitim sonrası üniversite öğrencilerinin e-mail güvenliği ve mobil cihaz güvenliği konularına yönelik farkındalık düzeyleri nedir?
- E-mail güvenliği ve mobil cihaz güvenliği konularında verilen farkındalık eğitimi konusunda üniversite öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

**Araştırmanın Önemi:**

Günümüzde mobil cihaz ve e-mail kullanımında kullanıcıların gerek mobil cihazlarda gerekse diğer cihazlarda günlük yaşamda kullanırken dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Eğer bu hususlara gerekli önem sağlanmazsa kişisel verilerin casuslar tarafından çalınması kaçınılmaz olmaktadır. Bu yüzden mobil cihazlarda ve e-mail kullanımında gerekli önlemler alınarak verilerin güvenliğinin sağlanması kullanıcıların yararına olacaktır. Bu çalışma ile daha fazla kullanıcıya ulaşılarak kullanıcıların verilerinin güvenliğini sağlaması hedeflenmektedir. Özellikle günümüz üniversite öğrencilerinin dijital yerli sınıfına dâhil olduğu düşünüldüğünde, günlerinin çoğu saatini internet ve uygulamaları ile geçirdiği göz önünde bulundurulduğunda üniversite öğrencilerinin bu ortamlardan gelebilecek siber saldırılara karşı savunmasız kalabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda kendilerine verilecek e-mail güvenliği ve mobil cihaz güvenliği farkındalık eğitimlerinin bu tür ortamlarda gezinirken siber saldırılara uğrama

risklerini azaltabileceği ve bilinçli kullanıcı niteliği kazanmalarında etkin olabileceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Çalışma bir karma araştırma örneği olup bu bağlamda öğrencilerin verilen eğitim öncesinde ve sonrasında mobil güvenlik ve e-mail güvenliği farkındalık düzeyleri kıyaslanmaya çalışılmıştır. Karma araştırma; araştırmacının tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım ve/veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir yöntemdir (Tashakkori & Creswell, 2007).

### Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak Kafkas Üniversitesi Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulunun Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon Bölümünde öğrenim gören 41 öğrenciden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme; örneklem grubunun belirli niteliklere sahip olmasının hedeflendiği rastgele bir örnekleme yöntemidir ve daha küçük bir örneklem büyüklüğü ve daha homojen bir popülasyon ile daha etkilidir (Creswell, 2018).

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler**

| **Cinsiyet** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| *Kız* | *22* | *53.6* |
| *Erkek* | *19* | *46.3* |
| *Yaş* | *f* | *%* |
| *18-25* | *36* | *87.8* |
| *25 yaş ve üzeri* | *5* | *12.1* |
| *Sınıf* | *f* | *%* |
| *1.Sınıf* | *21* | *51.2* |
| *2.Sınıf* | *20* | *48.7* |
| *İnterneti Kullanım Sıklığı* | *f* | *%* |
| *1-2 saat aralığı* | *1* | *2.6* |
| *3-4 saat aralığı* | *7* | *17.0* |
| *5-6 saat aralığı* | *11* | *26.8* |
| *6 saat ve üzeri* | *22* | *53.6* |

### Veri Toplama Araçları:

Verilerin toplanmasında "Başarı Testi" ve sunulan 4 haftalık öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğrenci görüşlerini almak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan "Öğrenci Görüşme Formu" araçları kullanılmıştır.

Başarı testi, alan yazın taraması sonucunda elde edilen ve amaca hizmet eden toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen test, öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak çalışmada eğitim öncesi ve eğitim sonrası veri toplama aracı olarak uygulanmıştır.

4 haftalık öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğrenci görüşlerini almak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan "Öğrenci Görüşme Formu" kullanılan bir diğer veri toplama aracıdır. İlgili form eğitim sonunda tüm öğrencilere uygulanmış ve sürece yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır.

**Başarı Testi:**

Başarı testi kapsamında değerlendirme her soru 2,5 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin başarı testinden alabileceği en yüksek puan "100", en düşük puan ise "0" olarak saptanmıştır. Başarı testinde yer alan toplam 40 sorunun madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2. Mobil Cihaz ve E-mail Güvenliği Başarı Testindeki Soruların Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksi**

| Madde No | Madde Güçlük İndeksi | | Madde Ayırt Edicilik İndeksi | | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,06 | Zor | 0.07 | Zayıf Madde | Kullanılmadı |
| 2 | 0,17 | Zor | 0.14 | Zayıf Madde | Kullanılmadı |
| 3 | 0,20 | Zor | 0,38 | Çok İyi | |
| 4 | 0,27 | Zor | 0,34 | Çok İyi | |
| 5 | 0,73 | Kolay | 0,62 | Çok İyi | |
| 6 | 0,56 | Kullanılabilir | 0,48 | Çok İyi | |
| 7 | 0,56 | Kullanılabilir | 0,57 | Çok İyi | |
| 8 | 0,52 | Kullanılabilir | 0,78 | Çok İyi | |
| 9 | 0,48 | Kullanılabilir | 0,62 | Çok İyi | |
| 10 | 0,69 | Kullanılabilir | 0,39 | Çok İyi | |
| 11 | 0,31 | Kullanılabilir | 0,33 | Çok İyi | |

**Tablo 2 devamı**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 12 | 0,50 | Kullanılabilir | 0,57 | Çok İyi | |
| 13 | 0,56 | Kullanılabilir | 0,33 | Çok İyi | |
| 14 | 0,06 | Zor | 0,14 | Zayıf Madde | Kullanılmadı |
| 15 | 0,44 | Kullanılabilir | 0,12 | Zayıf Madde | Kullanılmadı |
| 16 | 0,19 | Zor | 0,50 | Çok İyi | |
| 17 | 0,65 | Kullanılabilir | 0,40 | Çok İyi | |
| 18 | 0,48 | Kullanılabilir | 0,46 | Çok İyi | |
| 19 | 0,56 | Kullanılabilir | 0,54 | Çok İyi | |
| 20 | 0,73 | Kullanılabilir | 0,67 | Çok İyi | |
| 21 | 0,65 | Kullanılabilir | 0,50 | Çok İyi | |
| 22 | 0,33 | Kullanılabilir | 0,47 | Çok İyi | |
| 23 | 0,83 | Kolay | -0,10 | Çıkartılmalıdır | Kullanılmadı |
| 24 | 0,83 | Kolay | -0,51 | Çıkartılmalıdır | Kullanılmadı |
| 25 | 0,46 | Kullanılabilir | 0,62 | Çok İyi | |
| 26 | 0,31 | Kullanılabilir | 0,61 | Çok İyi | |
| 27 | 0,23 | Zor | 0,18 | Zayıf Madde | Kullanılmadı |
| 28 | 0,52 | Kullanılabilir | 0,15 | Zayıf Madde | Kullanılmadı |
| 29 | 0,50 | Kullanılabilir | 0,36 | Çok İyi | |
| 30 | 0,29 | Zor | 0,11 | Zayıf Madde | Kullanılmadı |
| 31 | 0,79 | Kolay | 0,61 | Çok İyi | |
| 32 | 0,23 | Zor | -0,05 | Çıkartılmalıdır | Kullanılmadı |
| 33 | 0,15 | Zor | 0,12 | Zayıf Madde | Kullanılmadı |
| 34 | 0,23 | Zor | 0,45 | Çok İyi | |
| 35 | 0,12 | Zor | -0,22 | Çıkartılmalıdır | Kullanılmadı |
| 36 | 0,35 | Kullanılabilir | 0,42 | Çok İyi | |
| 37 | 0,21 | Zor | -0,06 | Çıkartılmalıdır | Kullanılmadı |
| 38 | 0,13 | Zor | -0,11 | Çıkartılmalıdır | Kullanılmadı |
| 39 | 0,70 | Kullanılabilir | 0,36 | Çok İyi | |
| 40 | 0,40 | Kullanılabilir | 0,43 | Çok İyi | |

Madde analizleri sonucunda ayırt edicilik indeksi 0,19' dan küçük 14 madde; 0.20 -0.29 arasında 1 madde; 0.30 -0.39 arasında 2 madde; 0.40 den büyük 24 madde tespit edilmiştir. Başarı testine ayırt edicilik indeksi 0,3 'ten büyük olan bütün maddeler ve araştırmacı için önemli olan 2 tane zor soru dahil olmak üzere 25 soru alan uzmanları yardımıyla seçilmiştir.

**Öğretim Materyali:**

Öğrenci gruplarına 4 haftalık öğrenme öğretme süreci içerisinde haftada 4 saat olmak üzere, "Mobil Cihaz Güvenliği" ve "E-mail Güvenliği" alt konu başlıkları geleneksel anlatım yöntemi ile Power Point sunu programı ve ilgili videolar/görseller aracılığı ile sunulmuştur. Ayrıca ilgili konularda günlük hayatta karşılaşılabilecek siber saldırılara karşı güvenlik önlemleri farkındalığı da uygulamalı örneklerle araştırma gruplarına sunulmuştur.

Eğitim içeriği aşağıda belirtilmiştir;

- Veri Sızıntıları
- Güvenli Olmayan Wi-Fi
- Ağ Zehirlenmesi
- Kimlik Avı Saldırıları
- Casus Yazılımlar
- Kırılmış Kriptografi
- Hatalı Oturum Yönetimi
- Gelecekte Beklenen Teknolojiler
- E-posta Saldırılarında Kullanılan Teknikler
- Sahte Bağlantılar
- Spam e-postalar
- E-posta Güvenliği ve Korunma Yöntemleri

**Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel verilerin analizi bağlamında tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tematik içerik analizi, belirli bir disiplin alanında yapılan araştırma sonuçlarının tematik olarak eleştirel bir bakış açısıyla ortak bir senteze ulaştırılmasıdır (Al, 2008; Çalık ve Sözbilir, 2014; Çalık vd., 2008). Bu nedenle, ilgili alanda çalışan ve alandaki bütün çalışmalara ulaşma imkânı olmayan araştırmacılara tek bir kaynak üzerinden ulaşma imkânı veren zengin bir kaynak sağlar (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005; Ültay ve Çalık, 2012). Bu çalışmada, öğrencilerin, e-mail güvenliği ve mobil cihaz güvenliği kavramına ilişkin görüşleri amaçlandığından, tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada nicel verilerin analizi bağlamında ise; başarı testi kapsamında eğitim sonrası puanlarının ortalamaları incelenmiştir. Buna göre; ortalama (60,92), ortanca (61,50) ve tepe değerin (47) birbirine yakın olduğu, çarpıklık katsayısı (-0,070) ve basıklık katsayısı (-0,409) değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler aldığı ve sonuç olarak dağılımın normal olduğu saptanmıştır. Normal dağılım tespiti sonucu çalışma grubunun eğitim öncesi ve sonrası başarı puanlarındaki değişimlerinin istatistiki açıdan herhangi bir anlamlılık arz edip etmediğini ortaya koymak üzere veriler üzerinde tek örneklem t testi uygulanmıştır. Tek örneklem t testi; bir ortalama hakkında bir öngörü ya da bir tahminde bulunduğumuz zaman bunun doğruluğunu test etmek için kullanılan istatistiki bir testtir (Can, 2018).

## BULGULAR

Araştırmada verilerin analizi kapsamında elde edilen bulgular aşağıdaki tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

**Tablo 4. Çalışma Grubunun Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Başarı Test Puanlarına ait Normallik Değerleri**

| Eğitim öncesi puanlarına aitbetimsel istatistikler | | | Eğitim sonrası puanlarına aitbetimsel istatistikler | | |
|---|---|---|---|---|---|
| N | Geçerli | 20 | N | Geçerli | 21 |
| | Kayıp | 0 | | Kayıp | 0 |
| Ortalama | | 60,92 | Ortalama | | 70,88 |
| Medyan | | 61,50 | Medyan | | 70,00 |
| Mod | | 47 | Mod | | 76 |
| Standart Sapma | | 14,461 | Standart Sapma | | 9,439 |
| Çarpıklık | | -,070 | Çarpıklık | | -,581 |
| Çarpıklık Hatası | | ,512 | Çarpıklık Hatası | | ,501 |
| Basıklık | | -,409 | Basıklık | | ,389 |
| Basıklık Hatası Standardı | | ,992 | Basıklık Hatası Standardı | | ,972 |

Araştırma grubunun eğitim sonrası puanlarının ortalamaları incelendiğinde; ortalama (60,92), ortanca (61,50) ve tepe değerin (47) birbirine yakın olduğu, çarpıklık katsayısı (-0,070) ve basıklık katsayısı (-0,409) değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler aldığı ve sonuç olarak dağılımın normal olduğu saptanmıştır.

Normal dağılım tespiti sonucu çalışma grubunun eğitim öncesi ve sonrası başarı puanlarındaki değişimlerin istatistiki açıdan herhangi bir anlamlılık arz edip etmediğini ortaya koymak üzere veriler üzerinde tek örneklem t testi uygulanmıştır. T testinin sonuçları aşağıdaki tablolarla (Tablo 5 ve Tablo 6) verilmiştir.

**Tablo 5. Çalışma Grubu Eğitim Öncesi Başarı Test Puanlarına İlişkin Tek Örneklem T Testi Sonuçları**

| **Eğitim Öncesi Başarı Puanları** | N | $\overline{X}$ | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Mobil Cihaz Güvenliği Farkındalığı | 41 | 3,59 | 1,31 | 1,09 | 2,29 |
| E-mail Güvenliği Farkındalığı | 41 | 2,61 | 1,62 | 2,44 | 0,93 |

Tek örneklem t testine sonucuna göre; çalışma grubunun eğitim öncesi mobil cihaz güvenliği konusuna yönelik farkındalık düzeylerinin (anlamlı bir fark bulunamamakla birlikte) ortalama test puanının altında olduğu sonucuna varılmıştır ($t(41)= 2,29$, $p>.005$).

Eğitim öncesi e-mail güvenliği konusuna yönelik farkındalık düzeylerinin ise (anlamlı bir fark bulunamamakla birlikte) benzer şekilde ortalama test puanının altında olduğu sonucuna varılmıştır ($t(41) = 0,93$, $p>.005$).

**Tablo 6. Çalışma Grubu Eğitim Sonrası Başarı Test Puanlarına İlişkin Tek Örneklem T Testi Sonuçları**

| **Eğitim Sonrası Başarı Puanları** | N | $\overline{X}$ | SS | t | | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mobil Cihaz Güvenliği Farkındalığı | 41 | 2,00 | 1,16 | 3,01 | ,19 | 0,00** |
| E-mail Güvenliği Farkındalığı | 41 | 2,64 | 1,11 | | | 0,02** |

Tek örneklem t testi sonucuna göre; çalışma grubunun eğitim sonrası mobil cihaz güvenliği konusuna yönelik farkındalık düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve ortalama test puanının üstünde olduğu sonucuna varılmıştır (t(41)=3,01, p<.001).

Eğitim sonrası e-mail güvenliği konusuna yönelik farkındalık düzeylerinin ise benzer şekilde; anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve ortalama test puanının üstünde olduğu saptanmıştır (t(41)=.19, p<.001).

* 4 haftalık öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğrenci görüşlerini almak üzere geliştirilen görüşme formundan elde edilen bulgular içerik analiz yöntemi ile temalaştırılarak sunulmuştur. Bu kapsamda öğrenciler, sürecin sonunda kendilerine sunulan mobil cihaz ve e-mail güvenliği farkındalık eğitimlerini ayrı ayrı değerlendirmiş ve sürecin sonunda elde ettikleri kazanımları sıralamışlardır. Buna göre;

**Tablo 7. Mobil Cihaz Güvenliği Kavramını Daha Önce Duydunuz Mu?**

| **Evet, kavram hakkında bilgim var.** | **Hayır, kavram hakkında bilgiye sahip değilim.** |
|---|---|
| 23 | 18 |

**Tablo 8. E-Mail Güvenliği Kavramını Daha Önce Duydunuz Mu?**

| **Evet, kavram hakkında bilgim var.** | **Hayır, kavram hakkında bilgiye sahip değilim.** |
|---|---|
| 20 | 21 |

**Tablo 8. Mobil Cihaz Güvenliği Farkındalık Eğitimi Süreci Sonundaki Kazanımlar**

| Temalar | (n) |
|---|---|
| Güçlü Şifreleme Yöntemlerinin Öğrenimi | 6 |
| Olası Tehditlere Karşı Önlemlerin Alınması | 5 |
| Verileri Koruma ve Yedekleme Bilgileri | 5 |
| Uygulamaları Güvenli Ortamlardan Yükleme | 4 |
| Güncel İşletim Sistemlerini Kullanma | 4 |
| Güvenli Antivirüs Programlarını Kullanma | 3 |
| Güvenli Olmayan Ağları Kullanmama | 2 |
| İki Adımlı Doğrulama Kullanma | 2 |
| Veri Sızıntısı Farkındalığı | 2 |
| Casus Yazılımların Farkındalığı | 2 |
| Hatalı Oturum Yönetimi Öğrenimi | 2 |
| Ağ Zehirlenmesi Tekniklerinin Öğrenimi | 1 |
| Zorunlu Güvenlik Politikalarının Öğrenimi | 1 |
| Cihazdaki Verinin Korunması | 1 |
| Güvenli ve Yetkilendirilmiş Uygulamaların Farkındalığı | 1 |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, çalışma grubunun Mobil Cihaz Güvenliği Farkındalık Eğitimi süreci sonundaki kazanımları, görüşme kayıtları sonunda temalaştırılarak frekans düzeyleri ile belirlenmiştir. Buna göre; öğrenciler 4 haftalık öğrenme öğretme süreci sonunda Mobil Cihaz Güvenliği Farkındalığı kapsamında sıklıkla "güçlü şifreleme yöntemlerinin öğrenimi" ve "olası tehditlere karşı önlemlerin alınması" konularında farkındalıklarının artışını ortaya koymuşlardır.

İlgili konu kapsamında öğrencilerden alınan görüşme sonuçları örnekleri incelendiğinde; *"eğitimi almadan önce özellikle mobil cihaz güvenliği konusunda bilgi sahibi değildim. Alan uzmanı hocamızın sunduğu farkındalık eğitimi derslerinin tümüne katılım sağladım ve sürecin sonunda ilgi duyduğum uygulamaları güvenli sanal ortamlardan yükleme, verilerin korunması ve yedeklenmesi ve bu anlamda bulut bilişim ortamlarından yararlanma konularında bilinçlendirildim" (K2)* söylemi saptanmıştır.

**Tablo 9. E-Mail Güvenliği Farkındalık Eğitimi Süreci Sonundaki Kazanımlar**

| Temalar | (n) |
|---|---|
| Spam Mail Farkındalığı | 7 |
| Güçlü Şifreleme Yöntemleri Farkındalığı | 6 |
| Bireysel E-mail Güvenliği | 5 |
| Spam/Kimlik Avı Farkındalığı | 4 |
| Güvenli E-mail Gönderimi | 5 |
| Saldırı (oltalama, yemleme, taklit) Farkındalığı | 4 |
| Siber Güvenlik Farkındalığı | 3 |
| Kimlik Doğrulaması ve Raporlama Tekniklerinin Öğrenimi | 2 |
| Zararlı E-posta Ekleri Farkındalığı | 1 |
| Tuzak Siteler Farkındalığı | 1 |
| Mahremiyet ve Gizlilik Bilinci | 1 |
| Dolandırıcılık Amaçlı Sitelerden Korunma Yöntemleri | 1 |
| Şüpheli E-postalar için eyleme geçme | 1 |

Tablo 9 incelendiğinde, çalışma grubunun E-mail Güvenliği Farkındalık Eğitimi süreci sonundaki kazanımları, görüşme kayıtları sonunda temalaştırılarak frekans düzeyleri ile belirlenmiştir. Buna göre; öğrenciler 4 haftalık öğrenme öğretme süreci sonunda E-mail Güvenliği Farkındalığı kapsamında sıklıkla "spam mail farkındalığı" ve "güçlü şifreleme yöntemlerinin farkındalığı" konularında farkındalıklarının artışını ortaya koymuşlardır.

İlgili konu kapsamında öğrencilerden alınan görüşme sonuçları örnekleri incelendiğinde; *"4 haftalık sürecin sonunda özellikle e-mail güvenliği konusunda kazanımlar edindiğimi düşünüyorum. Sürecin başlangıcında spam mailler konusunda bilgiye sahip değildim. Eğitim sonunda spam mail nasıl engellenir, mailde engelleme var mı, spam e -posta neden gelir gibi konularda bilgiler edinip günlük hayatımda uygulamaya geçirdim." (E7)* söylemi saptanmıştır.

*"Mobil cihaz güvenliği ve e-mail güvenliği farkındalık eğitimi öncesinde güvenli olmayan ağlar konusunda hiçbir bilgiye sahip değildim. Eğitim sonunda wi-fi yöneticileri ve erişim noktaları için önerilen ayarlar konusunda farkındalık kazandım" (K11).*

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

E-mail kullanıcı sayısı günden güne artmaktadır. Kullanıcıların çoğu için e-mail günlük yaşam ve iş hayatında önemli hâle gelmiştir. Günümüzde iş yerlerinde iç ve dış bilgi paylaşımı için e-mail iletilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. İş yerlerinin günlük, haftalık, aylık, hatta yıllık raporları ve resmî belgeleri de e-mail aracılığı ile taşınmaktadır. Günümüzde bu denli yaygın olarak kullanılmasının yanı sıra alınması gereken önlemler alınmaz ise kullanıcılara büyük sorunları da beraberinde getirmektedir.

Kullanıcılar şifre belirlerken kolay ve herkes tarafından tahmin edilebilir şifreler koymamalı, şifrelerini sıklıkla değiştirmeli ve aynı şifreyi birden fazla yerde kullanmamalıdır. Güvenli görülmeyen maillere geri dönüt verilmemelidir. Bunun gibi önlemlerle kullanıcılar kendilerini güvene alarak tehdit ve olası saldırılara karşı kendilerini korurlar. Mobil cihazlardaki günden

güne gelişmeler ve bu cihazların kullanımının gittikçe artması, kullanıcıların yapacağı günlük işleri mobil ortamlara yönlendirmektedir. Bu denli kullanıcı sayısının bilgi güvenliğini sağlayabilmek amacıyla her gün yeni yöntemler geliştirilmektedir. Bu doğrultuda çoğu kurumda sadece mobil cihazların güvenliğini sağlayacak birimlerde istihdam sağlanmıştır. Bu gelişmeler ile birlikte özellikle kurumların mobil cihazlarda meydana gelebilecek tehditlerin farkında olarak gerekli önlemleri alacakları, kullanıcılarını da bu doğrultuda bilgilendirmeleri gerekmektedir.

Mobil cihazlarda kullanılan işletim sistemleri, geliştirilen uygulama türleri hakkında bilgi verilerek çalışmasının asıl amacı olan güvenlik hakkında detaylı bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda mobil cihazlara yapılabilecek saldırılar özetlenmiş ve alınabilecek güvenlik önlemlerinden bahsedilmiştir. Mobil cihazlarda işletim sistemleri güncel tutulmalı ve hazır antivirüs programları üretilmeli (işletim sistemine gömülü olarak) ve güncel tutulması sağlanmalıdır. Cihaza indirilecek uygulamalar önce antivirüs programından geçirilmeli ardından uygun ise kullanımına izin verilmelidir. Mobil cihazlar yüksek önem teşkil eden şifreler kolay tahmin edilebilir tarzda olmamalıdır. Cihazdaki önemli bilgiler muhafaza edilmelidir. Mobil cihazlarda bulunan ağ trafiği filtrelenmelidir. Veriler belirli aralıklarla yedeklenmelidir. Kötü niyetli olabilecek SMS/MMS gibi mesajlara dikkat edilmelidir. Bunun gibi önlemler kişisel güvenliği önemli ölçüde arttıracaktır.

Alan yazın incelendiğinde ilgili konuda yapılan çalışmalar araştırıldığında; Şahinaslan vd., (2010), güvenlik tehdidi oluşturan spam saldırılara karşı önlemler konusundaki araştırmalarında yaklaşık 20.000 kullanıcısı olan üniversite kampus ağında açık kaynak kodlu spam önleme araçları kullanılarak spamdan arındırılmış bir posta iletim sisteminin kurulumu üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Can ve Akbaş (2014), kurumsal ağ ve sistem güvenliği politikalarının önemi üzerine İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi bünyesinde uygulanması düşünülen ağ ve sistem güvenliği politikası alanında bir durum çalışması gerçekleştirmişler sonuç olarak; saldırı türleri ile alt güvenlik politikaları ilişkilendirilerek, saldırı türlerine karşı uygulanacak güvenlik politikaları araştırmada tartışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Bu araştırma yükseköğretim üniversite öğrencileri genelinde amaçlı örnekleme yöntemi temel alınarak yapılandırılmıştır. İleriki çalışmalar farklı örneklem grupları, eğitim kademeleri, örnekleme yöntemleri temelinde gerçekleştirilebilir.
- Alan yazın taramasında bilişim sistemleri güvenliği kapsamında ele alınan mobil cihaz güvenliği ve e mail güvenliği alanında akademik çalışmalara az rastlanmıştır. Bu kapsamda tartışma kısmında sınırlı sayıda akademik çalışmaya yer verilmiştir. Alan yazındaki bu boşluğu doldurmak adına ilgili konu kapsamında farklı çalışmalar ortaya konulup bu boşluğun doldurulması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

Al, U. (2008). Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, Ö. (2022). Bilgisayar Sistemlerinde Güvenlik ve Gizlilik. Efe Akademi Yayınları. İstanbul.

Can, Ö. & Akbaş, M., F. (2014). Kurumsal Ağ Ve Sistem Güvenliği Politikalarının Önemi Ve Bir Durum Çalışması. *TUBAV Bilim Dergisi 7(*2), 16-31.

Çalık, M., Ayas, A. & Ebenezer, J.V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology, 14*(1), 29-50

Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık. Ankara.

GSMA Intelligence, (2020) Report https://www.gsmaintelligence.com/

Information Week, (2011) Report https://www.informationweek.com/iw500/2011/top250?qNum=5

Kaleli Yılmaz, G. (2014). *Durum çalışması*. Metin, M. (Edt.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (s. 261-285). Ankara: Pegem Akademi.

Kemp, S. (2016). Digital in 2016. https://wearesocial.com/special- reports/digital-in-2016.

Kikuchi, H., Sasa, K., & Shimizu, Y. (2016). Interactive History Sniffing Attack with Amida Lottery. In Innovative Mobile and Internet Services in Ubiquitous Computing (IMIS), 2016 10th International Conference on (pp. 599-602). IEEE.

Markelj B. & Bernik, I. (2015). Safe use of mobile devices arises from knowing the threats. Journal of *Information Security and Applications, 20*(1), 84–89.

Mohamed, M., Shrestha, B., & Saxena, N. (2016). SMASheD: Sniffing and Manipulating Android Sensor Data for Offensive Purposes. IEEE Transactions on Information Forensics and Security.

Rota, D., Pinchot, J. & Paullet, K. (2010). How mobile technology is changing our culture. In: The Proceedings of CONISAR 2010, 39–48.

Şahinaslan, Ö., Şahinaslan, E., Borandağ, E. & Can, E. (2010). Güvenlik Tehditi Oluşturan Spam Saldırılarına Karşı Önlemler. https://www.researchgate.net/publication/265785389_Guvenlik_Tehdidi_Olusturan_Spam_Saldirilarina_Karsi_Onlemler

Ültay, N. & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology, 26*(6), 686-701. DOI: 10.1007/s10956-011-9357-5

Wang, Y., Wei, J., Vangury, K., (2014). Bring your own device security issues and challenges. IEEE 11th Consum. Commun. Netw. Conf., pp. 80–85. https://www.ijtes.net/index.php/ijtes/article/view/420

# THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE AVOIDANCE AND META-COGNITIVE BELIEFS WITH DIFFICULTY IN EMOTION REGULATION OF PEOPLE ASKING FOR DIVORCE

**Marzieh Mirmohammadi**

MA in Clinical Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Iran

Mirmohamadi.psy@gmail.com

**Mahmood Jabarzadeh**

University Lecturer, PhD in Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University Mamaghan Branch, Iran

Jabarzadeh1364@gmail.com

**Arezoo Assemi**

University Lecturer, PhD in English Language and literature, Urmia University Medical Sciences, Urmia, Iran

arezoo.assemi@gmail.com

## Abstract

The study aim was to investigate the relationship between cognitive avoidance and meta-cognitive beliefs with difficulty in emotion regulation of people asking for divorce. This research was descriptive –correlation type. The statistical community included couples asking for the divorce in winter and spring of 2017 in Gonbad Kawous, based on the convenience sampling method of 280 people (140 men and 140 females) from the divorce applicants. To gather data, cognitive avoidance questionnaires (CAQ), the meta-cognitive beliefs (MCQ –30) and the difficulty of emotional regulation (DERS) were used. Results indicated that components of cognitive avoidance, subcategories of subjective scales of reminiscence of worrying thoughts, avoiding the position and active activation of disturbing thoughts, have a direct and significant relationship with the difficulty in emotional regulation ($P<0.05$). Also, among the components of meta-cognitive beliefs, the subscales of positive beliefs about worries, cognitive trust, and cognitive self-awareness have a significant inverse relationship with difficulty in emotional regulation ($P<0.05$). Therefore, we can conclude that cognitive avoidance and meta-cognitive beliefs have relationship with difficulty of emotional regulation, and of course it has a great effect on how couples communicate.

**Key words:** Meta -cognitive beliefs, Cognitive avoidance, Difficulty in Emotional Regulation, Divorce.

## Introduction

The family is a living and changing entity that expands over time and space in the course of constant, interactive, and planned communication through its members. The family represents such peculiar system and in it, the family members are organized as a group and make a whole that is more than the sum of its individual parts (Goldenberg and Goldenberg, 2015). The characteristic of all families is love, loyalty and continuity of membership; These are the characteristics that distinguish it from other social systems (Terkelson, 1980).Divorce is one of the factors that has been studied in family pathology. In today's world, the institution of the family widely experiences divorce. The changes in the family and the increase in the divorce rate in Iranian society have also created social concerns (Heidari, 2015). Most researchers believe that the reflections of divorce are increasing day by day and invade individual and social life (Haidari, 2015). Gutman considers divorce as a process that begins with the emotional crisis of both couples and ends with an effort to resolve the conflict and by entering a new position with a new role and lifestyle (Narimani, Abbasi, Bagian Kaleh Marz and Bakhti, 2014).

One of the important cognitive factors that is effective in divorce is cognitive avoidance and it is a type of mental strategy based on which people change their thoughts during social communication (Sexton and Dagas 2008). Cognitive avoidance includes suppressing unpleasant thoughts or memories by removing them from the mind, distracting, avoiding threatening stimuli and transforming thoughts into thoughts with the aim of diverting the mind from the issue causing worry (Bogles and Mansell, 2004; Fahm et al. Margaret, 200). Weiner and Carton (2012) believe that avoidance coping techniques, such as focusing on irrelevant stimuli and retreating through neglectful behaviors, ultimately lead to an increase in anxiety because they prevent a person from facing problems and solving them.Also, the findings of Hollavi, Hemberg Keles (2006) showed that cognitive avoidance plays an essential role in suffering from mental disorders, especially anxiety. Other researches have shown that there is a significant negative relationship between cognitive avoidance and emotional divorce with spouses' life expectancy (Demirchi, Samadi Fard, Daryadel, Heydari Rad, and Taghipour, 2015).

The result of research by Barghi Irani, Bagian Kole Merz and Foladvand (2014) also confirms that there is a significant positive relationship between cognitive avoidance and social anxiety. Most of the researches conducted in relation to cognitive avoidance have examined this component with depression and anxiety, and all these studies have supported the role of cognitive avoidance as an influencing variable in the occurrence of mental illnesses and reducing the quality of life (Kasha, Breen, Aram and Tether, 2010; Ataee, Fati and Ahmadi, 2012).Another cognitive factor is metacognitive beliefs and has a multifaceted concept that includes knowledge, processing, and strategies that evaluate, monitor, or control cognition (Marty, 2007). Metacognition is a concept that includes beliefs, processes and strategies that evaluate, monitor or control cognition (Wells, 2009). In recent years, metacognition has been considered as the basis of many psychological disorders (Mahmoodzadeh and Mohammadkhani, 2015).Research results have shown that deficits in metacognition are associated with a variety of psychological and personality disorders (Was, Lysaker, Francis, Hamm, & Bush, 2014; Jared, Giancarlo, Raphael, Kelly, & Kelly, 2016). Research results have shown that deficits in metacognition are related to a variety of psychological and personality disorders (Vas et al., 2014; Jared et al., 2016). The use of metacognitive therapy improves the quality of relationships and increases the marital satisfaction of spouses (Ashuri, Khaleghi and Safarian, 2013).

Metacognitive therapy acknowledges that negative evaluation of feelings and thoughts contribute to perceived threat and motivation to control thought. Subjective feelings and evaluation of cognition can be used as information that influence threat judgments and coping methods. However, most of these experiences do not fit with such a goal. Metacognitive strategies can be defined as responses that people use for emotional review and cognitive self-regulation. The strategies used may intensify, suppress or change the nature of cognitive activities. Some of these strategies try to reduce negative thoughts or emotions by changing aspects of cognition. For example, a person may focus on potential threats while trying to prepare for a task, or may try to stop disturbing thoughts by using positive thinking or diverting attention from emotions (Wells, 2012).People are completely different in the conceptualization of emotions and strategies to cope with emotions and the difficulty in regulating emotions is a shadow problem in the whole range of mental disorders, and the difficulty in emotional regulation and avoidant attachment style has a significant negative relationship to the marital satisfaction of couples. There is a significant negative relationship (Iqbal and Heydari, 2019). Emotional regulation is an essential component for a person's growth, which enables a person to experience, recognize, express and moderate emotions (Gratz and Romes, 2004).

Difficulty in emotional regulation refers to the inconsistent application of emotional regulation strategies so that it does not lead to acceptable and proportionate cognitive, behavioral or emotional consequences (Aldeo and Numan-Hokma, 2012; Godes and Jazairi, 2014); These responses include failure to understand or accept emotional experiences, controlling behaviors when experiencing negative emotions, flexible use of strategies appropriate to the situation to moderate the intensity or duration of emotional response, and the desire to experience negative emotions as a part of pursuing meaningful life activities that people when faced with emotional events they show (Gomez, Farina and Delphimo, 2014); When faced with a situation, each person makes hypotheses about himself and the environment. These hypotheses are perfectionistic and biased criteria about performance that lead to the formation of physical and psychological symptoms (Danahi and Stupa, 2010).Various researches have shown that difficulty in emotional regulation is considered a risk factor for mental health (Sheps, San Vegros, 2015; Maus and Meir, 2014). Fusca (2010) believes that emotional regulation is a central process for all aspects of human functioning and plays a vital role in the ways in which people cope with stressful experiences and experience happiness. The conducted research supports the relationship and important role of cognitive avoidance and metacognitive beliefs in the mental health of people (Mohammed Amini, 2016; Ashuri, 2014; Mokhtari, Khosravi and Nejat Bakhsh, 2015). According to the above, the main issue of the current research is whether there is a relationship between cognitive avoidance and metacognitive beliefs with the difficulty in finding emotional order for divorce applicants in Gonbad Kavus city?

## Method

The method of this research is descriptive of the type of correlation and the statistical population of divorce applicants in the last quarter of 2016 and the first quarter of 2017 in Gonbad-Kavus city, who have referred to the city's court for divorce. According to the information of Gonbad city justice, the number of divorce applicants in the previous 6 months was 250 couples (500 people). 280 people (50% women, i.e. 140 people and 50% men, i.e. 140 people) were selected from the statistical population according to the available sampling method and according to Morgan's table. Sexton and Dagas' (2004) cognitive avoidance questionnaires, Wells' (1997) metacognitive beliefs, and Gratzo-Roemer's (2004) emotional regulation difficulty questionnaire were administered to them.

**Cognitive Avoidance Questionnaire**: This 25-items questionnaire was created by Sexton and Dagas in 2004 to measure cognitive avoidance and has 5 dimensions (withdrawal of worrisome thoughts, substitution of positive thoughts instead of worrisome thoughts, use of returning attention to interrupt the process of worry), distraction (avoidance of situations and activities that activate disturbing thoughts, change mental images to verbal thoughts). Responding to the questions is based on the Likert scale (completely true = 5; somewhat true = 4; I have no opinion = 3; somewhat false = 2; completely false = 1). The results of the research of Sexton and Dagas (2004) showed that this questionnaire has a high internal consistency (Cronbach's alpha coefficient of 0.95) and the retest validity of this scale during six weeks was equal to 0.85. According to the obtained results, the test showed good internal stability during a period of 5 weeks. The reliability coefficient of this scale using Cronbach's alpha method is 0.91 for the total score of cognitive avoidance and 0.90 for thought suppression subscales, 0.71 for thought substitution, 0.89 for distraction, and 0.90 for avoiding threatening stimuli. And it is equal to 0.84 for converting ideas into thoughts (Basak Nejad, Moini and Mehrabizadeh, 2018). Its validity coefficient was also obtained through the correlation coefficient with the 7 White Bear Thought Suppression List for the subscales of this questionnaire equal to 0.48. The reliability coefficient of this scale using Cronbach's alpha method is 0.89 for the total score of cognitive

avoidance and 0.92 for thought suppression subscales, 0.79 for thought substitution, 0.86 for distraction, and 0.91 for avoiding threatening stimuli and it has been calculated to convert ideas into thoughts equal to 0.86 (Mirzaian and Ahmadi, 2015).

**Metacognitive Beliefs Questionnaire of Wells**: This questionnaire was compiled by Wells in 1997 and is a 30-item self-report scale that measures people's beliefs about their thoughts (Wells, 2009). Answers to its questions are calculated using a four-point Likert scale from 1-agree, disagree to 4-strongly agree. Shirinzadeh (2006) has translated and standardized this questionnaire for the population of Iran. Cronbach's alpha coefficient of the whole scale was reported as 0.91 in the Iranian sample, and for the subscales of uncontrollability, positive beliefs, cognitive self-awareness, cognitive certainty, and the need to control negative thoughts, it have been reported 0.87, 0.86, 0.81, 0.80 and 0.71 respectively in the Iranian sample.

**Emotional regulation difficulty questionnaire**: This scale was created by Gratzo Roemer (2004). This scale consists of 36 items, in which the scoring of the items is done through a Likert scale, higher scores indicate more difficulty in regulating emotions, and 6 subscales: not accepting emotional responses, difficulty in performing behavior Purposeful, difficulty in impulse control, lack of emotional awareness, limited access to emotional regulation strategies and emotional ambiguity. The retest validity of the emotional regulation difficulty scale was investigated for clinical (n=85) and non-clinical (n=156) samples in Donobet with an interval of 4 to 6 weeks. Cronbach's alpha coefficients for the total score of the scale were obtained from 0.71 to 0.87 (Garnefsky and Krij, 2006). Diagnostic convergent validity was performed by simultaneous implementation with the acceptance and action questionnaire (Hayes et al., 2006) and a high correlation (Cronbach's alpha 0.89-0.71) was reported (Gertz and Romer, 2004). The retest validity of the emotional regulation difficulty scale in Iran was investigated and confirmed for clinical (n=187) and non-clinical (n=763) samples. Cronbach's alpha coefficients for the total score of the scale were obtained from 0.79 to 0.92. These coefficients confirm the internal homogeneity of the Iranian version. Diagnostic convergent validity was calculated and confirmed through simultaneous implementation with the cognitive emotion regulation questionnaire in clinical and non-clinical samples (Bashart and Bezazian, 2013).

## Findings

To describe the data, mean, standard deviation and regression and Pearson correlation coefficient were used to analyze the results. The results are described below.

**Table 1: Descriptive statistics of cognitive avoidance variable and its indicators**

| Variable | standard deviation | Mean | highest score | lowest score |
|---|---|---|---|---|
| Pushing back worrying thoughts | 97/4 | 25/31 | 00/42 | 00/19 |
| Substituting positive thoughts for worrying thoughts | 86/5 | 98/29 | 00/44 | 00/14 |
| Cognitive awareness or cognitive self-awareness | 81/5 | 44/26 | 00/38 | 00/9 |
| Avoiding situations and activities that activate worrying thoughts | 61/4 | 10/29 | 00/37 | 00/17 |
| Changing mental images to verbal thoughts | 86/4 | 54/25 | 00/42 | 00/16 |

The findings of the above table show the mean and standard deviation of cognitive avoidance scores. As can be seen, the average scores of the feature of withdrawing worrying thoughts are 31.25, substituting positive thoughts for worrying thoughts 29.98, cognitive awareness or cognitive self-awareness 26.44, avoiding situations and activities that activate worrying thoughts 10. 29 and changing mental images to verbal thoughts is 25.s54.

**Table 2: Descriptive statistics of metacognitive beliefs variable and its indicators**

| Variable | standard deviation | Mean | highest score | lowest score |
|---|---|---|---|---|
| Uncontrollability and danger | 23/8 | 54/17 | 25 | 00/10 |
| Positive beliefs about worry | 89/2 | 67/16 | 25 | 00/10 |
| Cognitive awareness or cognitive self-awareness | 29/1 | 11/10 | 14 | 00/6 |
| Confidence in memory or cognitive confidence | 45/2 | 34/18 | 24 | 00/10 |
| The need to control thoughts | 28/2 | 44/15 | 16 | 00/8 |
| Metacognitive beliefs | 83/4 | 44/32 | 57 | 00/26 |

The findings of the above table show the mean and standard deviation of the scores of metacognitive beliefs. As can be seen, the average score of uncontrollability and danger is 17.54, positive beliefs about worry are 16.67, and cognitive stability or cognitive self-awareness is 10.11, confidence in memory or cognitive confidence is 18.34, and the need to control thoughts is 15.44. Also, the average overall score of metacognitive beliefs was 44.32, the dispersion of scores was 4.83, and the lowest score was 26 and the highest score was 57.

**Table 3: Descriptive statistics of the difficulty variable in emotional regulation and its indicators**

| Variable | standard deviation | Mean | highest score | lowest score |
|---|---|---|---|---|
| Failure to accept an emotional response | 54/2 | 34/7 | 00/14 | 00/7 |
| Difficulty in purposeful behavior | 56/3 | 89/7 | 00/20 | 00/11 |
| Difficulty controlling impulses | 49/2 | 87/7 | 00/14 | 00/6 |
| Lack of emotional awareness | 01/3 | 31/7 | 00/14 | 00/8 |
| Limited access to emotional strategies | 38/3 | 99/7 | 00/40 | 00/21 |
| Lack of emotional clarity | 55/3 | 42/7 | 00/21 | 00/13 |

The above table shows the descriptive indices of difficulty scores in emotional regulation and its components. The mean of non-acceptance of emotional response (7.34), difficulty in performing purposeful behavior (7.89), difficulty in impulse control (7.87), lack of emotional awareness (7.31), limited access to emotional strategies (7.99) and lack of emotional clarity (7/42).

**Table 4: Summary of the predictive model of difficulty in seeking emotional regulation**

| Adjusted coefficient of determination | The coefficient of determination | The correlation coefficient |
|---|---|---|
| 149/0 | 156/0 | 394/0 |

The correlation coefficient between the criterion variable (difficulty in seeking emotional regulation) and predictor variables (cognitive avoidance and metacognitive beliefs) remaining in the regression is equal to 0.39% and the coefficient of determination is approximately 0.15% and the adjusted coefficient of determination is -0.14. The modified coefficient of determination corrects the coefficient of determination in order to reflect the degree model's goodness of fit.

**Table 5: Table of regression coefficients of the relationship between cognitive avoidance and metacognitive beliefs with difficulty in seeking emotional regulation**

| | | | Standardized coefficients | Unstandardized coefficients | |
|---|---|---|---|---|---|
| | sig | The value of t | Coefficient β | Standard error | Coefficient b |
| Width from the origin | 000/0 | 347/10 | | 339/6 | 592/65 |
| Cognitive avoidance | 968/0 | 040/0 | 002/0- | 078/0 | 003/0- |
| Metacognitive beliefs | 000/0 | 460/6 | 395/0 | 313/0 | 022/2 |

The correlation coefficient between the criterion variable (difficulty in emotional regulation) and the predictor variables (cognitive avoidance and metacognitive beliefs) remaining in the regression is equal to 0.39% and the coefficient of determination is approximately 0.15%. Considering that (P>0.05 and F=25.422), it can be said that the selected regression model is valid for investigating the question. With one standard unit of increase in the cognitive avoidance scale, it decreases to -0.002 and in metacognitive beliefs it increases by 0.395 to the difficulty in emotional regulation. In this way, the hypothesis of the research is confirmed and the difficulty in regulating emotional seeking has a significant direct relationship with cognitive avoidance and metacognitive beliefs.

**Table 6: Pearson correlation test results between the relationship between cognitive avoidance and difficulty in seeking emotional order**

| Variable | | Difficulty in regulating emotions |
|---|---|---|
| Pushing back worrying thoughts | correlation<br>sig | **43/0<br>003/0 |
| Substituting positive thoughts for worrying thoughts | correlation<br>sig | **26/0-<br>003/0 |
| Use return attention to interrupt the process of worrying | correlation<br>sig | **37/0-<br>003/0 |
| Avoiding situations and activities that activate worrying thoughts | correlation<br>sig | **34/0<br>003/0 |
| Changing mental images to verbal thoughts | correlation<br>sig | **48/0<br>003/0 |

According to the results of Table 7- 4, Pearson's correlation coefficient was used to test this hypothesis, based on the results obtained according to the significance level, it can be said that the subscales of substituting positive thoughts instead of worrying thoughts and using return attention for Stopping the process of worrying has a significant inverse relationship with difficulty in emotional regulation. This means that the more people try to replace their worrying thoughts with positive thoughts and the more attention is used to interrupt the process of worrying, the less difficult it is to regulate emotions. On the other hand, the subscales of withdrawal of worrying thoughts, avoidance of situation and activating activity of worrying thoughts have a significant direct relationship with difficulty in seeking emotional regulation, which means that the more the use of withdrawal of worrying thoughts and avoidance of situation and the more activating activity of worrying thoughts are, the more difficult it is to regulate emotions.

**Table 7**

| Variable | | Difficulty in regulating emotions |
|---|---|---|
| Positive beliefs about worry | correlation | **38/0- |
| | sig | 000/0 |
| Negative beliefs about the uncontrollability and danger of thoughts | correlation | *32/0 |
| | sig | 000/0 |
| Cognitive trust | correlation | *29/0- |
| | sig | 000/0 |
| Beliefs about the need to control thoughts | correlation | *24/0 |
| | sig | 000/0 |
| Cognitive self-awareness | correlation | *58/0- |
| | sig | 000/0 |

P<0.01**

P<0.05*

As can be seen in Table 7, the subscales of positive beliefs about worry, cognitive trust, and cognitive self-awareness have a significant inverse relationship with difficulty in emotional regulation. This means that the higher the amount of positive beliefs about worry, the higher the level of cognitive confidence and cognitive awareness, the lower the level of difficulty in emotional regulation. On the other hand, the subscales of negative beliefs about uncontrollability and beliefs about the need to control thoughts have a significant direct relationship with difficulty in emotional regulation. This means that the higher the level of negative beliefs about uncontrollability and the higher the level of the need to control thoughts, the higher the level of difficulty in emotional regulation.

## Discussion and Conclusion

There is a significant direct relationship between cognitive avoidance and negative metacognitive beliefs with difficulty in emotional regulation. According to the obtained results, difficulty in regulating emotional seeking has a significant relationship with cognitive avoidance and metacognitive beliefs. In other words, the higher the level of cognitive avoidance and negative metacognitive beliefs in a person, the lower the emotional regulation ability. The result of this finding is with the findings of Aghajani et al.

Anderson, Miller, Rieger, Dale, and Sedikides (1994), Carver, Schier, and Wayne Traub (1989), Ryan, Martin, and Dahlen (2005), Yu, Matsam Votto, and Lee Roux (2006) are consistent. In explaining the result, we can refer to the view of Marnon (1924) that there are two factors in the emergence of emotion, one is a physiological factor (sympathetic establishment) and the other is a psychological factor, that is, mental experiences of emotional situations that are associated with physical changes; It is emphasized. Excitement will occur when both factors (establishment and cognition) are present.

The similarity between Marnon and Schachter's theory is obvious. Cognition allows one to understand and understand the establishment. According to Marnon, an incident that arouses excitement leads to the perception of sympathetic erection and awareness of the individual. Also, there is a direct relationship between cognitive avoidance and difficulty in emotional regulation. According to the obtained results, with 95% confidence, it can be concluded that the subscales of substituting positive thoughts instead of worrying thoughts and using return attention to interrupt the process of worrying have a significant inverse relationship with difficulty in emotional regulation. This means that the more people try to replace their worrying thoughts with positive thoughts and the more attention is used to interrupt the process of worrying, the less difficult it is to regulate emotions.

On the other hand, the subscales of withdrawal of worrying thoughts, avoiding the situation and activating activity of worrying thoughts have a significant direct relationship with the difficulty in seeking emotional regulation, which means that the more the use of withdrawal of worrying thoughts and avoidance of the situation and active activity The more disturbing thoughts are, the more difficult it is to regulate emotions. The result of this finding is with the findings of Mohammadzadeh and Mohammad Khani (2015) and the research of Gross and Jan (2003); Anderson, Miller, Rieger, Dale, and Sedikides, (1994), Kelsey, Jeffrey, and Laura (2012) are consistent. In explaining the result, we can refer to the view of Campos and Kermoian (1994), who consider emotion as a person's effort to create, maintain, change or terminate the relationship between the person and the environment, depending on its significance to the person.

There is a direct relationship between metacognitive beliefs and difficulty in emotional regulation. According to the results obtained according to the standard regression coefficients (beta coefficient), uncontrollability and risk (0.602) have the highest contribution and positive beliefs about worry (0.295) have the lowest contribution in predicting difficulty in emotional regulation. Are. The result of this finding is consistent with the findings of Babaei and Rafieani (2013), Hakim Javadi et al. (2015), and Mazloum et al. In explaining the result, we can refer to the view of Garnevsky, Kraich and Spinhaven (2001), who believe that emotion management is an internal and external process that is responsible for controlling, evaluating and interpreting a person's emotional reactions in the way of realizing his goals, and every Various forms and defects in the regulation of emotions can make a person vulnerable to mental disorders such as anxiety and depression (Garnefski and Kraich, 2003).

The present study, like other studies, has faced limitations such as; The use of available sampling method was one of the limitations of the research. Therefore, there are limitations in generalizing the findings to other people. The geographical area investigated in this research was Kavos Dome in Golestan province, so the generalization of its results to cities and provinces should be done with caution. Therefore, it is suggested to use other sampling methods to determine the sample size in future research. It is suggested that this research be conducted in other provinces on a wider and national level to generalize the results. It is suggested that in

the pre-divorce counseling plan, cognitive avoidance questionnaires, metacognitive beliefs, and emotional regulation difficulties should be distributed so that the referring couples can be given the necessary information about the score in these levels so that they can benefit from its positive results.

## REFERENCE

Agha Jani, S; Samadi Fard, H., Narimani, M. (13969); The role of cognitive avoidance components and metacognitive beliefs in predicting the quality of life of diabetic patients; Scientific-Research Journal of Health Psychology 6, 21-36.

Aldao, A., & Nolen- Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A trandiagnostic examination. *Behaviour Researchand Therapy*, 48, 974-983.

Ashuri, J. Khaleghi Dhanavi, F. Safarian, M. (2013). Investigating the impact of metacognitive therapy on women's marital satisfaction, Journal of Women and Family Studies, 6 (24), 35-65.

Barghi Irani, Z. Bagian Koleh Merz, M. J. Foulavand, sh. (2011). Investigating the effectiveness of emotion-focused therapy group training on improving the quality of life and marital satisfaction of mothers with children with cancer. Health Psychology, 2(6) 94-79.

Danaham, S. M. (2008). *Emotional skillfulness inafrican American marriage: Intimate sofety as amediator of the relation ship between emotion skillfulness and marital satisfaction.* Unpulished doctoral dissertation, the University of Akron: Ohio.

Danahy, L. & Stopa, L. (2010). Post event processing in Social. *Behavior Ther*apy, *45*(5), 12-19.

Demirchi, A. Samadi Fard, H. R. Darya Del, S. J. Heydari Rad, H. Taghipour, b. (2015). The relationship between the components of cognitive avoidance and emotional divorce with spouses' life expectancy. International conference of psychology and social sciences at the beginning of the third millennium of Shiraz University; not printed

Fox, N. A., & Hane, A. A. (2008). *Studing the Biology of Human Attachment*.In Cassidy, J, & Shaver, PR. (2010). *Attachment: Theory, Research and clinical Application*.New York and London. Guilford.Press.

Gámez-Guadix, M., Calvete, E., Orue, I., & Las Hayas, C. (2015). Problematic Internet use and problematic alcohol use from the cognitive-behavioral model: a longitudinal study among adolescents. *Addict Behav*ior,40, 109-14 .

Garnefski, N. & kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 36-item version. *Personality and Individual Difference*,41, 1045-1053.

Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesman, F., Terwogt, M. m., & Kraaig, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-yearold children. *Europan Child Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.

Garnefski, N.S., & Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life events. *Youth Adolesc*.10 (32), 4-18.

Gratz, K. L. & Romer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Psychopathology and Behavioral Assessment, 26* (1), 41-54.

Gross, I. I. & Jazaiery, H. (2014). Emotion, Emotion Regulation, and psychological science, of *psco pathology and Behavioral Assessment*, *2*(4), 387_401.

Heydari, M. (2015). Investigating the relationship between communication patterns, conflict resolution and the level of sexual satisfaction of those who visit counseling centers, Master's thesis, Faculty of Humanities, Azad University, Sari Branch, unpublished.

Holaway, R. M., Heimberg, R. G.& CloesM. E (2006). A Comparison of Generalizd Anxity Disorder, *collaborative mathematical problem-solving processes Learning and Instruction*, 20, 158 – 174.

Kashaa, T. B., Breen, W. E., Aram, A., & Tether, D. (2010). Experie ntial avoidance in idiographic, autobiographical memories: construct validity and link to social anxiety depressive, and anger symptoms. *Jornal Anxiety Discord*er, *24* (5), 528-534.

Kelsey, S., Pickson, J. & Laura, C. (2012). Ruminotion, Worry, Cognitive Avoidanc and Behavioral Avoidance Examination of Temporal Effects. *Behaver Therapy*, 43, 629_640.

Mahmoud Zadeh. R, Mohammad Khani. Sh. (2015). The mediating role of anxiety and cognitive avoidance in the relationship between negative perfectionism and procrastination, Psychological Achievements 23 (15) 73-94.

Marte, R. M. (2008). *Adolescent Problem Behaviors Delinquency*. Aggression, and Drug Use, LFB Scholarly Publishing LLC, New York.

Mazloum M. Yacoubi. H, Mohammad Khani. Sh. (2013). The relationship between metacognitive beliefs, difficulty in emotional regulation, and post-accident stress disorder; Behavioral Sciences 2 (28) 22-37.

Mohammad Amini, Z. (1386). Examining the relationship between metacognitive beliefs and mental health and academic achievement of male students. Educational Journals 19(6). 141-154.

Mohammadkhani, Sh. (1386). Psychological and social factors affecting girls running away from home, Social Welfare Quarterly, 6(25)6, 147-168.

Mokhtari, S. Khosravi, p. Nejat Bakhsh, A. (2014). Comparison of uncertainty intolerance, worry, cognitive avoidance and negative problem orientation in people with generalized anxiety disorder, major depressive disorder and normal people. Journal of Behavioral Sciences 13(2) 188-220.

Narimani, M. Abbasi, M. Bagian Koleh Merz, M. J. Bakhti, M. (2013). Narrative group therapy on adjusting primary incompatible schemas in divorce clients. Family Counseling and Psychotherapy Quarterly 4 (1) 28-1.

Randy, L.S., & Michelle, J. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill-Development on Student Behavior.*National Forumof Special Education Journal*, 2, 12-19.

Schwartz, S. (.2000). *Abnor malpsychology.* Mountain view, CA: Mayfiel publishing. Company.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of *the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Vohs, J. L., Lysaker, P. G, Francis, M. M., Hamm. J., Buck. K. D. & etal. (2014) Metacognition. Social cantion and symptom in patients with first episode and prolonged. *psycholoses Schizophrenia Res*earch, 153,54-59

Weiner, B. A. & Carton, J. S. (2012). Avoiding coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *of Personality and Individual Differences*, 52, 632-636.

Wells, A. (2009). *"Emotional disorders and Metacognitive":* lnnovatives Cognitive therapy. Chechester. UK wily.

# TOPLUMSAL TRAVMALARIN KUŞAKLARARASI AKTARIMI, DİSSOANALİTİK BİLEŞENLERİ VE PSİKOTOPLUMSAL YANSIMALARI

**Erdinç ÖZTÜRK**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,
Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi, Direktör
erdincerdinc@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1553-2619

**Görkem DERİN**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,
Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi
gorkem.derin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9527-3110

**Tuğba EMEN**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,
Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,
Psikotravmatoloji ve Psikotarih Araştırmaları Birimi
tugba.emen@ogr.iuc.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0233-1877

## Özet

Toplumsal travmalar, kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımı; dissoanaliz kuramının ve modern psikotravmatolojinin temel çalışma odakları arasında yer almaktadır. Hem bireysel travmalar hem de toplumsal travmalar maksimal oranda kuşaklararası eksende aktarılmakta ya da geçiş göstermektedir. Toplumsal travmalar; bireylerde ve uluslarda psikososyal, kültürel ve ekonomik dengesizliklere neden olan doğal ve/veya insan kaynaklı olumsuz yaşam olaylarıdır. Süreğen savaşlar, terör atakları, katastrofik soykırımlar ve doğal afetler, bireylerin ve toplumların ruh sağlığı üzerinde dissosiyojen etkilere neden olmakta hatta onların hem öznel hem de kolektif boyuttaki güvenlik algılarını zedelemektedir. Toplumsal travmalar ile ilişkili en temel savunma mekanizmalarının başında yer alan dissosiyasyon fenomeni, *"kuşaklararası travma geçişi"*ni ya da *"kuşaklararası travma aktarımı"*nı imkanlı kılabilmektedir. Kuşaklararası travma geçişi, benzer çocuk yetiştirme stillerini benimseyen ve uygulayan anne-babaların, çocuklarının ve torunlarının deneyimledikleri travmaların birbirine yakın oranlarda bulunmasıdır. Kuşaklararası travma aktarımı ise, bireysel ve toplumsal nitelikteki travmaların; bedensel, sözel ve narratif pratikler aracılığıyla diğer kuşaklara aktarılmasıdır. Kuşaklararası travma aktarımı çalışmaları, genellikle terörizm, savaş ve soykırım gibi bir topluluğun üyelerinin çoğunluğunu etkileyen toplumsal travmaların bu örseleyici olaylara maruz kalmamış sonraki nesillerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Dissoanaliz kuramı açısından savaşlar ve soykırımların etken ajanları, disfonksiyonel toplumlar ve disfonksiyonel nesillerdir. Bu çağdışı disfonksiyonel toplumlar ve disfonksiyonel nesiller, fonksiyonel olan çağdaş toplumlara ya da uluslara hem perseküte olarak hem de paranoid düşünceler geliştirerek onları yok etmek isterler. Olumsuz yaşam olaylarının psikotoplumsal dinamiklerini en iyi açıklayan teorilerden biri olan Öztürk'ün Dissoanaliz Kuramı'nda hem toplumsal travma fenomeni hem de kuşaklararası toplumsal travma aktarımı ve psikotoplumsal yansımaları ele alınmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal travma; dissosiyasyon; kuşaklararası travma aktarımı; kuşaklararası psikopatoloji aktarımı; modern psikotravmatoloji; dissoanaliz

# INTERGENERATIONAL TRANSFER OF SOCIAL TRAUMAS, DISSOANALYTICAL COMPONENTS AND PSYCHOSOCIAL REFLECTIONS

## Abstract

Social traumas, intergenerational transmission of trauma and intergenerational transfer of psychopathology; it is among the main focus of study of dissoanalysis theory and modern psychotraumatology. Both individual traumas and social traumas are transferred or transmission in the intergenerational axis at the maximal rate. Social traumas are natural and/or human-induced adverse life events that cause psychosocial, cultural and economic imbalances in individuals and nations. Chronic wars, terrorist attacks, catastrophic genocides and natural disasters cause dissociogenic effects on the psychological health of individuals and societies and even damage their perceptions of security, both subjectively and collectively. The phenomenon of dissociation, which is one of the most basic defence mechanisms associated with social traumas, can make "intergenerational transmission of trauma" or "intergenerational transfer of trauma" possible. The phenomenon of dissociation, which is one of the most fundamental defense mechanisms associated with social traumas, can enable "intergenerational transmission of trauma" or "intergenerational transfer of trauma". Intergenerational transmission of trauma is the close ratio of traumas experienced by parents, children and grandchildren who adopt and practice similar child-rearing styles. Intergenerational transfer of trauma is also the transfer of individual and social traumas to other generations through physical, verbal and narrative practices. Intergenerational transfer of trauma studies generally focus on the psychological health effects of social traumas such as terrorism, war, and genocide that affect the majority of members of a community, on the psychological health of successive generations who have not been exposed to these traumatic events. In terms of dissoanalysis theory, the active agents of wars and genocides are dysfunctional societies and dysfunctional generations. These outdated dysfunctional societies and dysfunctional generations want to destroy functional contemporary societies or nations both by persecuting them and by developing paranoid thoughts. In Öztürk's Dissoanalysis Theory, which is one of the theories that best explains the psychosocial dynamics of negative life events, both the phenomenon of social trauma and the intergenerational transmission of social trauma and its psychosocial reflections are discussed.

**Keywords:** Social trauma; intergenerational transfer of trauma; intergenerational transfer of psychopathology; psychotraumatology; dissociation; dissoanalysis

## Toplumsal Travma Kavramı

Dissoanalitik ekole göre insan temelli bireysel travmatik yaşantılar kitle temelli toplumsal travmatik yaşantılara transforme olmaktadır (Öztürk, 2022a; 2022b). Toplumsal travma, bir grubu oluşturan bireylerin deneyimlediği fiziksel ve psikolojik yıkıma ve kayba sebep olan ruhsal açıdan acı verici olaylar şeklinde tanımlanmaktadır (Çopur & Gencer, 2015). Topluluk ve topluluğa ait tüm bireylerin inanç ve kimlik duygusunu sarsıntıya uğratan, aidiyet duygularında bozucu etkiye sahip olan toplumsal travmalar, bireyler ve gruplar üzerinde kuşaklararası aktarılan veya geçiş yapan psikojen hatta dissosiyojen etkilere neden olmaktadır. Doğal afetler, kazalar, baskılar, savaşlar, terör atakları, soykırımlar, politik, etnik, dini ya da cinsiyet-temelli işkence ve şiddet olayları, toplumsal travmalar arasında ter almaktadır. Toplumsal travmalar, örseleyici yaşantılara maruz kalan bireylerin yanısıra bu örseleyici durumlara/olaylara doğrudan ya da dolaylı biçimde tanık olan gruba ait tüm bireyleri de etkisi ruhsal boyutta etkileyebilmektedir (Öztürk, 2021a; 2022a; 2022b) Toplumsal travmaya maruz kalan topluluklarda ve bu topluluklara ait bireylerde bozulan kontrol algısı kitlesel boyutta kaygı, depresyon, öfke ve hayal kırıklığına neden olabilmektedir. Örseleyici yaşantı sonrası bireylerde kaybolan kontrol odağı, onların kendilerine ve toplumlarına yabancılaşmalarına sebep olmakta, bir diğer ifade ile dissosiyatif reaksiyonların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Toplumsal travmalar sonrasında bireylerde maksimal oranda bozulan güven duygusunun yeniden sağlanabilmesi ve kontrol odağının geri kazanılabilmesi adına öncelikle bireylerin temel fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının sağlanması ve çevresel koşulların -sosyal ve kurumsal destek vb.- optimal seviyede olması gerekmektedir (Öztürk, 2020a; Yılmaz, 2018).

Travmatize bireylerin yeniden güvenli ilişkiler kurarak entegrasyon çabası göstermesi hem bireysel hem de toplumsal sağaltımı imkanlı kılan önemli faktörler arasındadır. Ayrıca toplumsal travma deneyimleyen bireylerin boşluk duygusu ve yoğun can sıkıntısı gibi depresif belirtilerle başa çıkma sürecinde hem travmatize kişilerin kendi iç kaynaklarının -dayanıklılık ve bilişsel esneklik vb.- hem de yaşanılan topluluktaki dış kaynakların -kurumsal psikolojik destek- yeniden aktive edilmesi, örseleyici olay ile ilişkili kayıp ve yasın kabullenilmesi adına olumlu bir etkiye sahiptir (Yılmaz, 2018). Özellikle toplumun en hassas ve savunmasız parçasını oluşturan çocukların toplumsal travmalardan yetişkinler tarafından korunması ve onların topluma yeniden dahil etmek adına cesaretlendirilmesi kuşaklararası aktarım gösterecek travma kökenli psikopatolojilerin önlenmesi açısından oldukça değerlidir. Toplumsal travmalar ancak ve ancak, dissoanalitik psikotarih ve modern psikotravmatoloji kuramları ekseninde bir *"psikotoplumsal terapi"* olan *"dissoanaliz yöntemi"* ile nötralize edilebilir. Dissoanaliz, kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımının sonlandırılması adına gerçekleştirilen kümülatif bilimsel çabaların, etkin psikoterapi modellerinin ve psikotoplumsal travmatik yaşantıları önleme stratejilerinin holistik bir bütünüdür. Kuşaklararası geçiş göstererek nesiller boyu dissosiyojen ruhsal izlerini sürdüren çocukluk çağı travmalarının kolektif anamnezi yöneliminde gerçekleştirilen toplumsal travmaların dissoanalizi; kitlesel şiddetin, savaşların ve terörizmin sebeplerini hem daha iyi fark etmemizi imkanlı kılmaktadır. Travmatize bireylerin ve toplumların dissoanalizleri gerçekleştirilemediği sürece hiçbir ulus, şiddet odaklı borderline bileşenlerinden kurtulamadığı için entegratif bir yaşam örgütlenmesine erişemez (Öztürk, 2022b;2022c; 2023a; 2023b).

**Toplumsal Travmaların Kuşaklararası Aktarımı**

İnsanlık tarihinin en değerli teorisyeni olan Lloyd deMause ve Türkiye'de bilimsel çalışmalarını *"bireysel ve toplumsal travmalar"* ve *"çocukluk çağı travmaları önleme stratejileri"* odağında yapılandıran bir dissoanalist, bir psikotravmatolog ve bir travma terapisti olan Öztürk'e göre, psikotarihsel açıdan yanlış çocuk yetiştirme stilleri, toplumların psikojenik yapısında aktif bir rol oynama ve travmanın kuşaklararası geçişini olanaklı kılma misyonuna sahiptir (deMause, 1993; Öztürk, 2016). Çocuk yetiştirme stilleri ve çocukluk çağı travmaları, grup psikolojisinin oluşumunda majör bir öneme sahiptir. Aynı dönemde yaşayan insanların büyük çoğunluğu benzer nitelikte çocuk yetiştirme stillerine ve yakın oranlarda çocukluk çağı travmalarına sahip olmaları nedeniyle toplumlarda birbirine eşlenik psikotoplumsal karakteristikleri gösteren hakim bir psikojenik yapı ortaya çıkmaktadır. Öztürk ve deMause'a göre bu psikojenik yapının en önemli özelliği ise aynı dönemdeki insanların benzer kronik çocukluk çağı travmalarına sahip olmaları ve hem kendi ebeveynlerinin yaşattıkları hem de onların savundukları yanlış çocuk yetiştirme stilleri ile bu çocukluk çağı travmalarını kendi öz çocuklarına psikopatolojik bir süreçte uyguluyor olmalarıdır (deMause, 1997; Öztürk, 2020a; 2020b). Psikotarihsel perspektifte yanlış çocuk yetiştirme stilleri bağlamındaki *"çocukluk çağı travmalarının kuşaklararası geçişi"* araştırmaları, *"bireysel travmaların toplumsal travmalara dönüşümüne"* yönelik gerçekleştirilen en önemli çalışmalar arasında yer almaya devam etmektedir. Bir toplumda psikosınıflar aynı çocuk yetiştirme stiline sahip olan kişilerden oluşmakla birlikte farklı grup savunmalarını da kendi içerisinde barındırmaktadır ki bu grup savunmaları genellikle diğer psikosınıflar tarafından tolere ve nötralize edilememesi nedeniyle içsel ve kitlesel çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Bu içsel ve kitlesel çatışmalar, büyüme paniği yaşayan gruplarda *"toplumsal travmalar"* olarak savaşlara evrilerek sanatta, bilimde ve çocuk yetiştirme stillerinde duraklamalara hatta çökmelere yol açar (deMause, 1998; Öztürk, 2020a).

Kuşaklararası travma geçişi çalışmaları, psikiyatri, psikotarih ve klinik psikoloji disiplinlerinde disfonksiyonel aile dinamikleri ekseninde aile içi şiddet, aile psikopatolojisi, çocukluk çağı

travmaları ve dissosiyasyon ile yakından ilişkili psikotravmatoloji temelli bir odak konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşaklararası travma geçişindeki disfonksiyonel aile dinamikleri, şiddet odaklı yanlış çocuk yetiştirme stilleri aracılığıyla işlev görmekte ve bu pervasif süreç de kuşaklararası psikopatoloji aktarımına yol açmaktadır (Öztürk, 2021a; 2022d). Öztürk'e göre, *"kuşaklararası travma geçişi"* ile *"kuşaklararası patoloji aktarımı"* birbirine eşleniktir. Daha genel bir ifade ile çocuk yetiştirme stilleri psikotarih açısından oldukça yavaş bir hızla gelişmekte olup ardışık kuşaklarda birbirine yakın oranlarda çocukluk çağı travmaları ve birbirine benzer doğalı psikopatolojiler görülmektedir. Bu doğrultuda aile psikopatolojileri, *"kuşaklararası gelişim"* ile negatif, *"kuşaklararası travma geçişi"* ve *"kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"* yani *"kuşaklararası fosilleşim"* ile pozitif bir ilişki göstermektedir. Kuşaklararası fosilleşim, *"geçmişten günümüze olan zaman aşımlarında doğaya, kadınlara ve çocuklara değer vermeyen çoğu ülke ve toplumların nihayetinde tarih sayfalarından silinmesini"* imkanlı kılmıştır (Öztürk, 2020a; 2022d).

Psikotoplumsal dönüşüm sürecinin bir parçası olarak hem aileleriyle hem de öteki insanlarla birlikte etkileşerek değişim ve gelişim gösteren bireyler; kitlesel sosyal tekamülün kuşaklararası eksende hüküm sürmesine hizmet ederler. Tekamül yokluğunda ise ülkeler ekonomik krizler, iç çatışmalar, savaşlar, bilim ve sanat düşmanlığı aracılığıyla bir büyüme paniği girdabında adeta regrese olarak bir fosilleşim süreci içerisine hapsolurlar. İç çatışma, savaşlar, terör olayları ve soykırımlar gibi toplumsal travmalar da kuşaklararası travma geçişinde olduğu gibi disfonksiyonel ailelerin yetiştirdikleri disfonksiyonel nesillerin oluşturduğu disfonksiyonel topluluklar aracılığıyla aktarılmaktadır (Öztürk, 2021a; 2022d). Luri-Beck (2007), bir toplumsal travma olarak Holokost'un sadece soykırıma direkt maruz kalanlar üzerinde negatif ruhsal yansımaları olmadığını, ayrıca soykırımı deneyimleyen bu kişilerin torunlarının ruhsal durumları üzerinde de olumsuz etkileri olduğunu önemle ifade etmektedir. Kuşaklararası toplumsal travma aktarımı ile ilgili başka bir çalışmada, Ruanda'daki Tutsi soykırımı sırasında travmatik öyküleri bulunan çocukların travma sonrası stres bozukluğu semptomları geliştirme olasılığının travmatik öyküsü bulunmayanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Rieder & Elbert, 2013).

Öztürk'ün dissoanaliz kuramı ve dissoanalitik psikotarihine göre çocukluk çağı travmaları ve toplumsal travmalar, bütün bireylere ve gelecek nesillere dissosiyatif yaşantıları adeta miras bırakır. Travmatik anıların ruhsal izlerinin hüküm sürdüğü dissosiye özne, çoklu belleklere, çoklu bilinçlere ve çoklu kimliklere hapsolur! Travma ile ilişkili bütün psikiyatrik hastalıklara dissosiyasyon fenomeni eşlik eder hatta kronik çocukluk çağı travmaları bulunan bütün psikiyatrik tanılar bir dissosiyatif bozukluk eştanısı alır. Hem bireysel hem de toplumsal travmalarla ile yakından ilişkili en temel psikiyatrik tanı, dissosiyatif bozukluktur (Öztürk, 2022a; 2023a). Dissoanalitik psikotarihe göre, süreğen baskılar, terör atakları, ardışık savaşlar ve yok edici soykırımlar, birer *"toplumsal travma"* olarak çocuk yetiştirme stillerinin negatif ya da pozitif yöndeki değişiminde etken ajanlar olarak fonksiyon görmektedir. Birbirine dönüşebilen bireysel ve toplumsal travmalar, *"kuşaklararası şiddet geçişi"* ve *"kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"* ile tekrarlı olarak kendisini yeniden eyleme vurmaktadır. *"Kuşaklararası dissosiyasyon geçişi"* aracılığıyla hem bireysel travmatik yaşantılar toplumsal travmatik yaşantılara hem de toplumsal travmatik yaşantılar bireysel travmatik yaşantılara transforme olmaktadır. Birbirine dönüşebilen bireysel ve toplumsal travmatik yaşantılar, disfonksiyonel nesillerin dünyada maksimal oranda varlanış göstermesine neden olmaktadır! (Öztürk, 2023a; 2023b).

**Toplumsal Travmalara ve Kriz Psikolojisine Dissoanalitik Bir Yaklaşım**

Bireylerin ve toplumların travmatik durumlara veya olaylara verdiği tepkiler ile travmaları önleme politikalarına ve psikoterapilere odaklanan psikolojinin en temel çalışma alanlarından biri olan psikotravmatoloji hem akut ve kronik örseleyici yaşantıların bireylerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini hem de bu etkilerin psikiyatrik hastalıklar ile ilişkisini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Psikotravmatoloji; deprem, sel ya da yangın gibi doğal afetler, fiziksel, duygusal ve cinsel istismar, zorunlu göç, savaşlar ve terörizm gibi insan kaynaklı travmalardan kaynaklanan *"travmatik stres"* ve *"travmatik dissosiyasyon"* konularını klinik psikoloji, psikiyatri ve psikotarih perspektifinden holistik bir şekilde ele almaktadır (Öztürk, 2020a; Öztürk, Erdoğan & Derin, 2021). Modern psikotravmatoloji ilkeleri ve dissoanalitik ekol perspektifinden toplumsal travma çalışmaları, özellikle son onlu yıllarda iç çatışma, savaş, terör ve soykırım gibi insan eliyle gerçekleştirilen örseleyici olaylara odaklanmaktadır (Öztürk, 2022a; 2022b; 2022c). Kriz psikolojisi ise, majör oranda toplumsal travmalar minör oranda ise bireysel travmalardan sonraki ilk birkaç haftada kişilerin bu toplumsal ve/veya bireysel örseleyici olaylardan ruhsal açıdan en düşük düzeyde etkilenmesini olanaklı kılan klinik psikoloji temelli teorik ve uygulamalı psikolojik çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Flannery & Everly, 2000).

Bireysel ve toplumsal travmalar, kişilerin hem benlik hem de dünyaya ilişkin kavramlaştırmalarını sorgulanabilir kılmaktadır. Özellikle majör boyuttaki örseleyici yaşantılar, bireyin kendisi tarafından tek başına çözülemez çünkü travmatize ve dissosiye birey, psikolojik/psikiyatrik destek almadan entegre ve sağlıklı bir şekilde hayatını sürdüremez. Bu doğrultuda ruhsal iyileşme ve sağaltım, ancak ilişkisel bağlamda ortaya çıkabilirken, tek başına gerçekleşemez. Bireyin mutsuzluğuna, acısına, hüznüne ve kederine toplumun nasıl reaksiyon verdiği, algılanan sosyal destek boyutu açısından oldukça önemlidir. Öznenin geçmiş travma deneyimleriyle ilgili fikirlerini ve duygularını ifade etmeye ihtiyacı bulunmaktadır ki, bu süreçte travmanın tüm boyutlarıyla işlenmemesi ya da metabolize hatta nötralize edilememesi, bireylerin dünyaya karşı olan duyarlılığını belirli oranda bozmaktadır. Kişinin iş, sosyal ve aile gibi hayatının bütün alanlarına yansıyabilen bu süreçte psikoterapinin temel bir işlevi bulunmaktadır. Bireylerin yıkıcı ve yardımcı çevresel uyaranları ayırt etme yeteneği, travmatik deneyim sonrasında oldukça zorlaşır. Terapist, öznenin yıkıcı ve yardımcı çevresel uyaranları ayırt etme yeteneğini desteklemelidir ki kriz psikolojisi ekseninde yapılan çalışmalarda da ruh sağlığı uzmanlarının temel bir rolü bulunmaktadır (Öztürk, 2020; Öztürk & Derin, 2020). Kriz psikolojisi ile ilgili yapılan çalışmalar, toplumsal travmalara yol açan olaylardan sonraki ilk haftanın ruhsal iyileşme adına oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçte mağdurların ya da mağdur yakınlarının psikolojisi dışarıdan gelecek uyaranlardan etkilenmeye oldukça açık olduğu psikolojik destek mekanizmalarının ilk dönemde krize etkin müdahale son derece önemlidir. İlk haftadan sonra travmatize olmuş kişilerin psikolojilerini stabilize etmek ve sağaltım yönelimli çalışmalar yapmak güç hale gelmektedir. Krize müdahale ekseninde yapılacak çalışmalarda hem maddi hem de manevi destek eş zamanlı olarak gerçekleştirilmelidir. Akut dönemde sunulan profesyonel psikolojik destek, mağdurların olay karşısında kendilerini suçlamalarını ya da bu tip travmatik olayların başlarına geldiklerini hak ettiklerine yönelik oluşturdukları bilişsel çarpıtmaların ortaya çıkmasını önemli ölçüde azaltabilmektedir (Bonanno, Galea, Bucciarelli & Vlahov, 2006; De Soir, 2017).

Krize müdahale çalışmalarıyla fonksiyon geçişleri olan toplumsal travmalara yönelik psikiyatrik müdahaleler, kısa, orta ve uzun dönemli olarak gerçekleştirilmekte ve her bireyin ünikliğine dikkat edilerek kişiye özgü tedavi veya psikoterapi yaklaşımları uygulanabilmektedir. Özellikle toplumsal travmatik yaşantının ortaya çıktığı dönemin hemen

sonrasında kişinin, kendi baş etme becerilerinin aktif hale gelmesi sağlanarak bu baş etme becerilerinden maksimum düzeyde faydalanması sağlanmalıdır (Bonanno, Galea, Bucciarelli & Vlahov, 2006). Kişisel, ilişkisel ya da kültürel bileşenlerden oluşan *"dayanıklılık",* travmatize bireyde çalışılacak temel unsurlardan biri olmalı, krize müdahale etme adına gereksiz girişimlerden kaçınılmalı ve kişinin süreç içerisinde çaresiz bir mağdurdan çok zorlukların üstesinden gelerek aktüel hayatına devam etmesini hedefleyen çözüm odaklı bir konumda olması desteklenmelidir. Travmatize bireyler için ideal bir krize müdahale yaklaşımı; akut dönemde duyguların dile getirilmesine olanak verilmesini, düşüncelerin kısır döngüden çıkarılması ve verilmek istenen tepkiler için uygun ifadelerin psikoterapistin rehberliğinde ortaya konulmasını içermektedir (De Soir, 2017). Gelişim odaklı ve fonksiyonel bir yeni dünyanın inşaasından önce savaşlar, zorunlu göçler, terör atakları ve soykırımlar gibi toplumsal travmaların dissoanalizi; kronik baskıların, boyun eğme yaşantılarının ve kitlesel şiddet döngülerinin temellerine ilişkin direnç gösterdiğimiz çoklu bileşenleri anlayabilmemizi kolaylaştırmaktadır. Toplumsal travmaların dissoanalizi ile ancak ve ancak aileden topluluğa hatta tüm dünyaya doğru pervasif bir yayılım gösteren travma döngüsünden çıkılabilir (Öztürk & Derin, 2023).

Toplumsal travmaların sağaltımı meydana gelen olayın niteliğine ve şiddetine göre değişkenlik göstermekle birlikte genellikle kısa sürmemektedir. Özellikle çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin aktüel hayatlarındaki ritüeller, yas sürecinin optimal bir düzeyde deneyimlenmesinde ana rol üstlenmektedir. Bu travmatik yas sürecinde bireyin aktüel hayatının olağan ritüellerini erteleyerek kendisine ruhsal açıdan acı veren olayları dissosiye etmesi kısa dönemli uyumsal bir strateji olarak işlev görmektedir. Çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde toplumsal travma ile ilişkili bütün psikiyatrik tanılara genellikle dissosiyatif yaşantılar eşlik etmektedir hatta bu travmatize bireylerde bir eş tanı olarak dissosiyatif bozukluklar bulunmaktadır (Öztürk, 2020a). Toplumsal travmaları direkt olarak deneyimleyenlerin yanı sıra yüz yüze veya dijital iletişim platformları ile tanık olan bireylerin de ruhsal açıdan negatif yönde etkilenebilmeleri nedeniyle kitlesel örseleyici olayın meydana geldiği uluslarda kurumsal olarak destekleyici ve yapılandırılmış kriz ve afet psikolojisi odaklı ruh sağlığı destek sistemlerinin ivedilikle aktif hale getirilmesi öncül bir öneme sahiptir (Hugelius, Becker & Adolfsson, 2020).

Krize müdahale ekseninde yapılandırılacak olan psikososyal destek süreci ve travma temelli psikoterapiler, dissosiye çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin, aktüel hayatlarına ruhsal açıdan entegre bir şekilde en kısa sürede dönmelerini imkanlı kılmaktadır. Dissoanaliz kuramı hem *"kuşaklararası travma ve dissosiyasyon geçişi"*nin hem de *"kuşaklararası psikopatoloji aktarımı"*nın durdurulması adına gerçekleştirilen; etkin psikoterapi uygulamalarının yapılandırılması, empati odaklı pozitif çocuk yetiştirme stillerinin geliştirilmesi, psikotoplumsal baskıların geri püskürtülmesi, psikososyopolitik kutuplaşmaların entegre edilmesi, bütün travmatik yaşantıların nötralize edilmesi, savaşların sonlandırılması, soykırımların kökünün kazınması, barışın hüküm sürdüğü bir yeni dünya yaratılması, kısa ve uzun dönemli bireysel ve toplumsal travmaları önleme stratejileri geliştirilmesi odaklı modern psikotravmatoloji ve dissoanalitik psikotarih çalışmalarının bütünüdür (Öztürk, 2022a, 2022b, 2022c; 2023a). Sonuç olarak dissoanalitik psikotarihin önemle vurguladığı üzere tedavi edilemeyen bireysel travmalar, kümülatif bir farklılaşım göstererek toplumsal travmalara transforme olmaktadır. Bireysel travmaların kolektif bir zeminde deneyimlenmesiyle varlanış gösteren toplumsal travmalar hem kuşaklararası travma geçişini hem de kuşaklararası psikopatoloji aktarımını kendi içerisinde barındırmaktadır. Bu doğrultuda kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımı, kitlesel travmaların psikotoplumsal yansımalarındaki ana etken ajanları oluşturmaktadır (Öztürk, 2023a; 2023b).

## KAYNAKLAR

Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2006). Psychological resilience after disaster: New York City in the aftermath of the September 11th terrorist attack. *Psychological science*, *17*(3), 181-186.

Çopur, A. S., & Gencer, A. D. (2015). Toplumsal travma. *PDP Kişisel Gelişim Yazıları*, *1*(9).

deMause, L. (1993). Ending child abuse. *the Journal of Psychohistory*, *21*(1), 2-15.

deMause, L. (1997). The psychogenic theory of history. *The Journal of Psychohistory*, *25*(2), 112.

deMause, L. (1998). The history of child abuse. *Journal of Psychohistory*, *25*, 216-236.

De Soir, E. (2017). Psychological adjustment after military operations: the utility of postdeployment decompression for supporting health readjustment. *Handbook of Military Psychology: Clinical and Organizational Practice*, 89-103.

Flannery, R. B., & Everly, G. S. (2000). Crisis intervention: A review. *International Journal of emergency mental health*, *2*(2), 119-126.

Hugelius, K., Becker, J., & Adolfsson, A. (2020). Five challenges when managing mass casualty or disaster situations: a review study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9), 3068.

Lurie-Beck, J. K. (2007). *The differential impact of Holocaust trauma across three generations*. Queensland University of Technology, Brisbane.

Öztürk, E. (2016). Psikotarih açısından çocuk yetiştirme tarzları ve çocuk istismarı. F. Aşıcıoğlu, N. Ziyalar, (Eds), *Adli Davranış Bilimleri* içinde (24-34). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Öztürk, E. (2020a). Psikotarih, travma ve dissosiyasyon: Çocukluk çağı travmaları, savaşlar ve dissosiyasyonun anamnezi. Öztürk E, editör. *Psikotarih*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-21.

Öztürk, E. (2020b). *Travma ve Dissosiyasyon: Psikotravmatoloji Temel Kitabı*. 2. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi. p.1-33.

Öztürk, E. (2021a). Disfonksiyonel Aile Modellerinden Fonksiyonel Aile Modeline: "Doğal ve Rehber Ebeveynlik Stili". Öztürk E, editör. *Aile Psikopatolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. p.1-39.

Öztürk, E. (2022a). Dissoanalysis as a modern psychotraumatology theory: Denial trauma and mass dissociation versus dissociative revolution and psychocommunal therapy. *Medicine Science, 11*(2), 1359-1385.

Öztürk, E. (2022b). Dissoanaliz ve psikotoplumsal bilinç alyansı kuramı: İnkar travması ve dissosiyatif yansıtımlı kimlik geçişi. Öztürk E, editör. *Psikotravmatoloji.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-40.

Öztürk, E. (2022c). Modern psikotravmatoloji. Öztürk E, editör. *Psikotravmatoloji.* 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.41-69.

Öztürk, E. (2022d). Dysfunctional generations versus natural and guiding parenting style: Intergenerational transmission of trauma and intergenerational transfer of psychopathology as dissociogenic agents. *Medicine-Science*, *11*(2), 886-904.

Öztürk, E. (2023a). Dissoanalytic psychohistory: Dissoanalysis of the traumatic history of humanity and the construction of a new societal reality. *Medicine Science*, *12*(1), 303-318.

Öztürk, E. (2023b). Dissoanalitik psikotarih: Soykırımların, baskıların, çocuk istismarlarının ve savaş travmalarının dissoanalizi. Öztürk E, editör. *Savaş Psikolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.1-35.

Öztürk, E., & Derin, G. (2020). Psikotravmatoloji. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, *6*(2), 181-214.

Öztürk, E., & Derin, G. (2023). Dissoanaliz kuramı açısından savaş psikolojisi ve göç travması: Savaş kökenli kuşaklararası travma geçişi ve kuşaklararası psikopatoloji aktarımı. Öztürk E, editör. *Savaş Psikolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri. s.36-51.

Öztürk, E., Erdoğan, B., & Derin, G. (2021). Psychotraumatology and dissociation: A theoretical and clinical approach. *Medicine Science, 10*(1), 246-254.

Rieder, H., & Elbert, T. (2013). *The relationship between organized violence, family violence and mental health: findings from a community-based survey in Muhanga, Southern Rwanda*.

Yılmaz, B. (2018). Toplumsal bunalım. *Mülkiye Dergisi*, *42*(4), 645-650.

# TRAVMANIN UNUTULAN AKTÖRLERİ: YARDIM MESLEKLERİNDE İKİNCİL TRAVMA VE ŞEFKAT YORGUNLUĞUYLA BAŞA ÇIKMADA PROFESYONEL SEBAT

**Nevin AKGÜN**

Milli Savunma Üniversitesi-Deniz Harp Okulu Yerleşkesi,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

nakgun@dho.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1841-3642

**Tuğba EMEN**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

tugba.emen@ogr.iuc.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0233-1877

**Akın KONGUR**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

akin.kongur@ogr.iuc.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1673-9822

## Özet

Hayatın olağan akışını kesintiye uğratan afet, savaş, terör ve kaza gibi travmatik yaşantılar akabinde, kişilere yardım hizmeti sağlayan profesyoneller; travmatik deneyimi doğrudan yaşayan kişilerden sonra en fazla, hatta çoğu zaman onlarla benzer derecede şiddetli ruhsal problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yardım hizmeti sunan meslek mensuplarının, çalıştıkları bireylerin yaşadıkları travmatik deneyimlerine maruziyeti, ampirik çalışmalarda ikincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğu ile ilişkilendirilmekte ve bu durum duygusal tükenme, azalmış empati ve iş performansının bozulması ile kendini gösterebilmektedir. Profesyonellerin kişisel ve mesleki iyi oluşlarını etkileyen ikincil travmatik stres, ruh sağlığı uzmanları gibi yardım mesleklerinde çalışanların, danışanları veya hastaları aracılığıyla travmatik olaylara dolaylı maruz kalma sonucu yaşadığı duygusal sıkıntı olarak tanımlanmaktadır. İkincil travmatik stres, şefkat yorgunluğu ile yakından ilgilidir, ancak ayrı bir kavramdır. Her iki terim de travmatize bireylerle çalışmanın olumsuz sonuçlarını tanımlasa da, şefkat yorgunluğu, ihtiyaç sahiplerine bakım sağlamanın doğurduğu duygusal, fiziksel ve psikolojik tükenmişliği kapsayan daha geniş bir terimdir. Buna karşın, ikincil travmatik stres, yardım mesleklerinde çalışanların travmaya dolaylı maruz kalma nedeniyle geliştirebileceği travma sonrası stres bozukluğu benzeri semptomları özellikle ifade etmektedir. Bu bağlamda travmaya dönüşen zor durumlarla çalışan profesyonellerin ikincil maruziyetleri karşısında esenliklerini ve dayanıklılıklarını arttırmak önemli olduğu görünmekte ve karşımıza ilk kez akademik alanda öğrenciler arasında yapılan çalışmalarla etkililiği kanıtlanan daha sonra askerlik, acil tıp hizmetleri gibi stresli mesleklerde de gelişmeye başlayan ve psikolojik dayanıklılığı arttırdığı gözlemlenen sebat kavramı çıkmaktadır. Literatürde ilk kez Duckworth ve arkadaşları "güçlükler karşısındaki çabada ısrar" ve "ilgi tutarlılığı" olmak üzere iki boyutta sebatı, uzun vadeli hedefler için tutku ve azmi bünyesinde barındıran bir kişilik özelliği olarak kavramsallaştırmıştır. Sebatın, stresin olumsuz etkilerini hafifletme, mutluluk ile yaşam doyumunu arttırma ve ruh sağlığı profesyonellerinin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkileri çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Kolektivist toplumlarda yerleşik olan kültürel değerler, bu gruplardaki bireylerin sebat gelişimini etkileyebilmektedir. Kolektivist kültürler grup hedeflerine ve sosyal bağımlılığa önem vermektedir. Ortak hedeflere ulaşmak için takım çalışması ve iş birliği gerektiren profesyonel yardım grupları, kolektivist toplumlarda gelişimi desteklenen psikolojik bir özellik olan sebatı geliştirebilirlerse, takım çalışması ve iş birliğinin önemli olduğu profesyonel yardım gruplarında daha işlevsel çalışabilirler. Nihayetinde; zorlu durumlardan başarıyla

çıkmanın, profesyonel anlamda sebatı bir kişilik özelliği olarak taşıyan çalışanlar için daha yüksek olması sebebiyle bu özelliğin yardım mesleği profesyonellerinin kalıcılığı ve sürekliliği için geliştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Literatürdeki kanıtlardan da yola çıkarak bu çalışmada travmatik yaşantı sonrası yardım hizmeti sunan profesyonellerde ortaya çıkan ikincil travma ve şefkat yorgunluğu gibi bozucu etkilerin üstesinden gelmek ve psikolojik dayanıklılığa katkı sunmak için sebat kavramının profesyonel bağlamda sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sebat, profesyonel sebat, travma, ikincil travma, dolaylı travma, şefkat yorgunluğu, yardım meslekleri.

## FORGOTTEN ACTORS OF TRAUMA: PROFESSIONAL PERSEVERANCE İN DEALİNG WİTH SECONDARY TRAUMA AND COMPASSİON FATİGUE İN HELPİNG PROFESSİONS

### Abstract

In the aftermath of traumatic experiences such as disasters, war, terrorism, and accidents that interrupt the normal flow of life, professionals providing assistance services to individuals are often faced with severe psychological problems, similar in intensity to those experienced by the people who directly experienced the trauma[1]. The exposure of helping professionals to the traumatic experiences of the individuals they work with has been associated with secondary traumatic stress and compassion fatigue in empirical studies, manifesting itself as emotional exhaustion, decreased empathy, and impaired work performance. Secondary traumatic stress, which affects the personal and professional well-being of professionals, is defined as the emotional distress experienced by helping professionals, such as mental health experts, as a result of indirect exposure to traumatic events through their clients or patients. Secondary traumatic stress is closely related to compassion fatigue but is a separate concept. While both terms describe the negative consequences of working with traumatized individuals, compassion fatigue is a broader term that encompasses the emotional, physical, and psychological exhaustion resulting from providing care to those in need. In contrast, secondary traumatic stress specifically refers to the post-traumatic stress disorder-like symptoms that helping professionals may develop due to indirect exposure to trauma .In this context, it appears important to increase the well-being and resilience of professionals working with challenging situations that lead to trauma in the face of their secondary exposures. The concept of grit, which has been proven effective in academic studies among students and has since begun to develop in stressful professions such as military and emergency medical services, where it has been observed to increase psychological resilience, emerges. Duckworth and colleagues first conceptualized grit as a personality trait that encompasses passion and perseverance for long-term goals, in two dimensions: "perseverance in the face of difficulties" and "interest consistency". The effects of grit on mitigating the negative effects of stress, increasing happiness and life satisfaction, and the psychological well-being of mental health professionals are emphasized in various studies. In collectivist societies, the cultural values that are deeply rooted can influence the development of perseverance in individuals within these groups. Collectivist cultures place importance on group goals and social interdependence. Professional support groups that require teamwork and collaboration to achieve common goals can foster perseverance, which is a psychological trait encouraged in collectivist societies. Consequently, these individuals may function more effectively in professional support groups where teamwork and collaboration are crucial. Ultimately, the successful overcoming of challenging situations is higher for employees who possess grit as a personality trait in a professional context, which highlights the importance of developing this trait for the sustainability and continuity of helping professionals. Based on the evidence in the literature, this study aims to present the concept of grit in a professional context to help overcome the disruptive effects, such as secondary trauma and compassion fatigue, that emerge in professionals providing assistance services after traumatic experiences, and to contribute to psychological resilience.

**Keywords:** Grit, professional grit, trauma, secondary trauma, vicarious trauma, compassion fatigue, helping professions.

## GİRİŞ

Hayatın olağan akışını kesintiye uğratan afet, savaş, terör ve kaza gibi travmatik yaşantılar akabinde, kişilere yardım hizmeti sağlayan profesyoneller, çoğu zaman travmatik deneyimi doğrudan yaşayan kişilerle benzer derecede şiddetli ruhsal problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Travmatik olaydan etkilenmek için travmatik deneyimi doğrudan yaşamak şart

değildir. DSM-V'te travmatik olaya yalnızca doğrudan maruz kalanlarda değil, tanık olan veya olayı dinleyen kişilerde de travma sonrası stres bozukluğu oluşabileceğine vurgu yapılması dikkat çekicidir (APA, 2013). Yardım hizmeti sunan meslek mensuplarının, çalıştıkları bireylerin yaşadıkları travmatik deneyimlerine maruziyeti, ampirik çalışmalarda ikincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğu ile ilişkilendirilmekte ve bu durum duygusal tükenme, azalmış empati ve iş performansının bozulması ile kendini gösterebilmektedir (Hasse, 2002). Travmaya dönüşen zor durumlarla çalışan profesyonellerin ikincil maruziyetleri karşısında esenliklerini ve dayanıklılıklarını arttırmanın önemli olduğu görünmekte ve karşımıza ilk kez akademik alanda öğrenciler arasında yapılan çalışmalarla etkililiği kanıtlanan daha sonra askerlik, acil tıp hizmetleri gibi stresli mesleklerde de gelişmeye başlayan ve psikolojik dayanıklılığı arttırdığı gözlemlenen sebat kavramı çıkmaktadır. Sebatın, stresin olumsuz etkilerini hafifletme, mutluluk ile yaşam doyumunu arttırma ve ruh sağlığı profesyonellerinin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkileri çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Duckwoort, 2007; Logan, 2023). Zorlu durumlardan başarıyla çıkmanın, profesyonel anlamda sebatı bir kişilik özelliği olarak taşıyan çalışanlar için daha yüksek olması sebebiyle bu özelliğin yardım mesleği profesyonellerinin kalıcılığı ve sürekliliği için geliştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Literatürdeki kanıtlardan da yola çıkarak bu çalışmada travmatik yaşantı sonrası yardım hizmeti sunan profesyonellerde ortaya çıkan ikincil travma ve şefkat yorgunluğu gibi bozucu etkilerin üstesinden gelmek ve psikolojik dayanıklılığa katkı sunmak için sebat kavramının profesyonel bağlamda sunulması amaçlanmaktadır.

## İKİNCİL TRAVMATİK STRES

Figley (1995, 1999), ikincil travmatik stresin ilk tanımını yapmış ve ikincil travmatik stresi, "bir başkasının yaşadığı travmatize edici bir olay hakkında bilgi edinme sonucu ortaya çıkan doğal, sonuçsal davranışlar ve duygular; travmatize olmuş ya da acı çeken bir kişiye yardım etmekten veya yardım etmek istemekten kaynaklanan stres" şeklinde tanımlamıştır. Figley (1995) ikincil travmatik stres semptomlarının, TSSB (Travma Sonrası Stres Bozukluğu) tanısı için gereken semptomları taklit ettiğini ifade etmektedir. Bu semptomlar işgal edici düşünceleri, travmatik olayı anımsatacak olaylardan kaçınma, aşırı uyarılmışlık halini içerebilmektedir. Figley (1995), ikincil travmatik stresin farklı ikincil travmatik olaylara maruz kalmayla veya tek, olağanüstü ağır bir ikincil travma olayına maruz kalmaktan gelişebileceğini öne sürmektedir. İkincil travmatik stres konusundaki ilk araştırmalar travma terapistlerine odaklanırken, uygulama daha sonra tüm yardım mesleklerini kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

## ŞEFKAT YORGUNLUĞU

Şefkat, somut olmayan bir kavram olmasına rağmen, yardım mesleklerindeki çalışmanın temeli olarak kabul edilmektedir. Şefkat erdemi, hemen hemen tüm dini uygulamalar tarafından benimsenmekte ve aynı zamanda insan etkileşimini ve kişilerarası ilişkilerin gelişimini vurgulayan çoğu geleneksel terapi tarafından da benimsenmektedir (Collins, 2003). Birçok teoriye göre, terapötik ilişkinin temel ilkelerinin çoğu empati, olumlu ilgi ve uyumluluğu içermektedir. Temelde, şefkat yardım mesleklerindeki insan bağlantısının merkezindedir (Rogers, 1980). Araştırmalar, yardım mesleği profesyonellerinin sahip oldukları empati ve şefkat ile onların sağladıkları bakım kalitesi arasında bir ilişki olduğunu bile göstermiştir (Belief & Maloney, 1991). Şefkat yorgunluğu, bir kişinin kişisel ihtiyaçlarının işyerinde hizmet ettikleri diğerlerinin iyiliği için göz ardı edildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Genellikle yardım mesleği profesyonellerinde ortaya çıkan şefkat yorgunluğu, birey üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Mattioli, 2018). Şefkat yorgunluğu, ilk olarak Joinson (1992) tarafından tükenmişlik

ve hemşirelere atıfta bulunmak için ortaya çıkmıştır. Şefkat yorgunluğu, ihtiyaç sahiplerine yardım sunanlar için yüksek düzeyde stres oluşturan ve semptomlarının orijinal travma mağdurunun semptomlarına paralel olduğu (örneğin, kaçınma, aşırı uyarılma, uyuşma, uyku bozuklukları) akut, duygusal bir fenomen olarak tanımlanır. Şefkat yorgunluğu, ihtiyaç sahiplerine bakım sağlamanın doğurduğu duygusal, fiziksel ve psikolojik tükenmişliği kapsayan geniş bir terimdir. Şefkat yorgunluğu nedeniyle bireyin zihinsel, duygusal ve fiziksel sağlığı etkilenebilmekte, bu durum sonucunda bireylerin yaptıkları işin kalitesi azalabilmektedir (Berger ve ark., 2015; Peters, 2018). Şefkat yorgunluğu, "Yardım meslekleri profesyonellerinin, bir şekilde acı çeken hastaları tedavi ederken empati kullanımının kronik hale gelmesi nedeniyle yaşadıkları genel duygusal ve fiziksel yorgunluk" olarak tanımlanmıştır (Senreich ve ark., 2020, s. 109).

İkincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğunun negatif etkileri, bir yardım mesleği mensubu için travmatize edici bir olay veya uyarıcı haline gelen bir ihtiyaç sahibi tarafından yaşanan travmatize edici bir olaya maruz kalma durumu dışında, birincil travma maruziyetinin neredeyse aynıdır (Bride, 2004; Figley, 1995). Chrestman (1999), klinik çalışanların yaşadığı ikincil travmatik stresin, doğrudan travmatik bir olaya maruz kalmış hastalarda gözlemlenen travma sonrası stres sonrası bozukluğu belirtileri ile aynı olabileceğini öne sürmüştür. Bu belirtiler genellikle uyku problemleri (Figley, 1995; Herman, 1992), uyuşukluk veya kaçınma (Figley, 1995; Herman, 1992), aşırı uyarılmışlık hali (Dutton & Rubenstein, 1995; Figley, 1995), olaya ilişkin kâbuslar veya flaşbackler (Figley, 1995; McCann & Pearlman, 1990), anksiyete bozukluğu, depresyon ve öfke gibi sıkıntı verici duygularda artışı içerebilmektedir (Figley, 1995; McCann & Pearlman, 1990). İkincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğu yaşayan bireylerde gözlemlenen belirtiler ise travmatik olayları hatırlamalar veya rüyalar aracılığıyla yeniden yaşama, travmatik durumla ilgili düşünceler, duygular ve etkinliklerden kaçınma çabaları, uyuma ve konsantre olma zorluğu yaşama, aşırı uyarılmışlık durumudur (O'Halloran & Linton, 2000).

## İKİNCİL TRAVMATİK STRES VE ŞEFKAT YORGUNLUĞU ARASINDAKİ FARKLAR

Figley (1995), ikincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğu terimlerini birbirinin yerine kullanarak, her iki kavramın da aynı fenomeni ifade ettiğini öne sürmüştür. İkincil travmatik stres sendromu, esas olarak şefkat yorgunluğunun başlangıcında aktive olan semptomlara atıfta bulunurken, Figley (1995), daha erişilebilir bir çerçeve ve çağrışımı olduğu için şefkat yorgunluğunu referans terim olarak tercih etmiştir (Baranowsky, 2002; Figley, 1995, 2002). Figley (1995), şefkat yorgunluğunun, yardım mesleğindeki profesyonellerin işinde çalışırken yaşayabileceği stresi ve yorgunluğu daha uygun bir şekilde tanımladığını belirtmiştir. Stamm (1997) ise ikincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğunun farklı yapılar olduğunu ileri sürmüştür. Stamm'ın (1997) bakış açısına göre, şefkat yorgunluğu, acı çeken hastaları tedavi ederken empatinin sürekli kullanılmasından dolayı yardım mesleklerindeki profesyonellerin yaşadığı genel duygusal ve psikolojik yorgunluğu tanımlayan, ikincil travmatik stresten daha genel bir terimdir (Figley, 1995, 1999). Travma mağdurlarını tedavi eden yardım profesyonelleri için, ikincil travmatik stres, şefkat yorgunluğunun genel hissine katkıda bulunabilir; ancak, travma mağdurlarından başka popülasyonları tedavi eden profesyoneller de ikincil travmatik stres yaşamadan şefkat yorgunluğu yaşayabilir (Newell, 2008). Şefkat yorgunluğu, ikincil travmatik stresten daha geniş tanımlara sahip bir terim olup, hem ikincil travmatik stresin hem de tükenmişliğin semptomlarını içermektedir (Newell, 2008; Stamm 1997).

## SEBAT

Duckworth ve ark. (2007) tarafından ortaya atılan "sebat" kavramı, “güçlükler karşısındaki çabada ısrar” ve “ilgi tutarlılığı” olmak üzere iki boyutta, uzun vadeli hedefler için tutku ve azmi bünyesinde barındıran bir kişilik özelliği olarak kavramsallaştırmıştır. Sebatlı bireyler başarıyı bir maraton gibi ele almaktadır ve güçlü yönleri de dayanıklılıktır (Duckworth 2016). Sebatlı kişiler, uzun bir süre boyunca hedeflerine son derece odaklanabilen veya başarılı bir proje tamamlamanın önüne geçebilecek olaylara rağmen gerekli kararlılığı gösteren kişiler olarak da tanımlanabilmektedir. Öte yandan, sebatı eksik olan bireyler, genellikle geçici başarısızlıklar karşısında yılgınlığa kapılan, uzun vadeli projeleri tamamlamak için gerekli odaklanmayı sürdüremeyen kişiler olarak tanımlanabilir (Duckworth, 2016; Jonathan, Yen, & Darla, 2018).

Profesyonel yardım meslekleri çalışanları, zamanlamanın ve karar vermenin kritik olduğu önemli sorumlulukları üstlenmektedir. Raj (2016), doktorların genç yetişkinlik dönemlerinde 3 ila 7 yılını asistanlıkta geçirdiğini ve asistan eğitiminin yoğunluğunun uyku, egzersiz, aile ilişkileri, manevi aktivite ve önemli yaşam olaylarını kaçırma konusunda asistanların sağlık durumunda önemli bir düşüşle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu değerlendirme, genel cerrahi asistanlarının beşte birinin asistanlık dönemleri boyunca işten ayrıldığını bildiren Salles ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan değerlendirmeyle tutarlıdır. Dolayısıyla, sebat ve profesyonel yardım meslekleri çalışanları performansı arasındaki ilişki, sebat literatüründe sıkça karşılaşılan bir konu haline gelmiştir. Cerrahi eğitimde sebatın etkisine odaklanan bir çalışmada, cerrahi eğitiminin yorucu olduğu, birçok stajyerin stres, gerginlik ve yorgunluk yaşadığı belirtilmiştir. Çalışmada, daha deneyimli cerrahların, stajyerlere kıyasla önemli ölçüde daha fazla sebata sahip olduğu ve sebatın tükenmişlikle negatif olarak ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Walker, Hines, & Brecknell, 2016). Uzmanlık alanları ve hazırlık düzeyleri açısından doktorlarda sebat ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bir başka çalışmada, 548 katılımcı arasında İngiltere'deki doktorlarda sebat ve tükenmişlik arasında hafif bir negatif korelasyon bulunmuştur. Çalışmada, doktorların sebat düzeylerini anlamanın, tükenmişlik risklerini değerlendirmelerinde faydalı olabileceği sonucuna varılmıştır (Halliday ve ark., 2016). Cerrahi asistanları üzerinde yapılan bir çalışma, sebatın cesaret verici bir gösterge olduğunu ve buna karşılık onun eksikliğinin devam etmeme risk faktörü olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, hastane programlarının, asistanları sebat için test etmeyi ve daha düşük sebat puanlarına sahip olanlara ek kaynaklar sağlamayı düşünmeleri önerilmiştir (Burkhart ve ark., 2014). Sebatı bir özellik olarak barındıran çalışanların iş tükenmişliği yaşama ve üretkenlik karşıtı iş davranışları sergileme olasılığı daha düşük olduğu görülmüştür. Birbirine desteğin fazla olduğu kolektivist toplumlarda bulunan bireylerde ise sebatın bireyselci toplumlara göre daha yüksek biçimde gözlenmektedir (Dau, 2016).

## SONUÇ

Sonuç olarak sağlık çalışanları, sosyal hizmet çalışanları, acil ve afet müdahale çalışanları, polisler, itfaiyeciler gibi bazı meslek gruplarının diğerlerinin travmatik deneyimleriyle sistematik olarak karşı karşıya kaldıkları ve sürekli ihtiyaç sahiplerine bakıp sağlamaları gerektiği düşünüldüğünde, ikincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğu belirtileri yaşamaları şaşırtıcı değildir. Empati duyma ve ifade etme konusunda büyük bir kapasiteye sahip olan profesyonellerin, travma geçirmiş veya acı çeken bir kişinin bakımından kaynaklanan ikincil travmatik stres semptomlarına karşı daha savunmasız olma eğilimindedir (Figley, 1995;

Crumpei ve Dafinoiu, 2012). Bu savunmasızlığın giderilebilmesi, ikincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğu riskinin biraz da olsa azaltılabilmesi için bu gruplarda sebatın geliştirilmesi gereklidir. Ortak hedeflere ulaşmak için takım çalışması ve iş birliği gerektiren profesyonel yardım grupları, kolektivist toplumlarda gelişimi desteklenen psikolojik bir özellik olan sebatı geliştirebilirlerse, takım çalışması ve iş birliğinin önemli olduğu profesyonel yardım gruplarında daha işlevsel çalışabilirler. Nihayetinde; zorlu durumlardan başarıyla çıkmanın, profesyonel anlamda sebatı bir kişilik özelliği olarak taşıyan çalışanlar için daha yüksek olması sebebiyle bu özelliğin yardım mesleği profesyonellerinin ikincil travmatik stres ve şefkat yorgunluğu ile başa çıkabilmesi için geliştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir.

## KAYNAKLAR

Belief, M., & Maloney, M. J. (1991). The interaction of work environment and empathy in burnout among correctional staff. *Criminal Justice and Behavior, 18*(2), 148-169.

Berger, J., Polivka, B., Smoot, E. A., & Owens, H. (2015). Compassion fatigue in pediatric nurses. *Journal of Pediatric Nursing, 30*(6), e11-e17.

Bride, B. E. (2004). The impact of providing psychosocial services to traumatized populations. *Stress, Trauma, and Crisis, 7*(1), 29-46.

Burkhart, R.A., Tholey, R.M., Guinto, D., Yeo, C.J. & Chojnacki, K.A. (2014). Grit: a marker of residents at risk for attrition? *Surgery, 155*(6), 1014-1022.

Collins, S. (2003). *Therapeutic care for refugees: No place like home*. Karnac Books.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087.

Dutton, M. A., & Rubinstein, F. L. (1995). Working with people with PTSD: Research implications. In C. R. Figley (Ed.), Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized (pp. 82-100). Brunner/Mazel.

Figley, C. R. (Ed.) (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized.* New York: Brunner/Mazel.

Halliday, L., Walker, A., Vig, S., Hines, J., & Brecknell, J. (2016). The relationship between grit and burnout: How do surgical trainees compare to other doctors? International Journal of Surgery. DOI: 10.1016/j.ijsu.2016.08.517

Herman, J. L. (1992). Trauma and recovery. Basic Books.

Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. Nursing, 22(4), 116-121.

Logan, D. A., De King, J., Edwards, J., Saltzman, L. Y., Hansel, T. C., & Figley, C. (2023). The grit of mental health professionals: Initial conceptualization and measurement. *Traumatology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1037/trm0000446

Mattioli, J. (2018). *Compassion fatigue: How to take care of yourself while emotionally supporting others.* The Rosen Publishing Group, Inc.

Peters, E. (2018). Compassion fatigue in nursing: A concept analysis. *Nursing Forum, 53*(4), 466-480.

Raj, K.S. (2016). Well-being in residency: a systematic review. *Journal of Graduate Medical Education, 8*(5), 674-684.

Rogers, C. R. (1980). A way of being. Houghton Mifflin.

Salles, A., Cohen, G.L., & Mueller, C.M. (2014). The relationship between grit and resident well-being. *American Journal of Surgery, 207*(2), 251-254.

Senreich, E., Straussner, S. L. A., & Steen, J. T. (2020). An examination of social work students' and faculty members' perceptions of compassion fatigue. *Journal of Social Work Education, 56*(1), 108-122.

Stamm, B. H. (2012). Helping the helpers: Compassion satisfaction and compassion fatigue in self-care, management, and policy of suicide prevention hotlines. *Resources for Community Suicide Prevention*, 1-4.

Walker, Abigail, Hines, John, & Brecknell, John. (2016). Survival of the Grittiest? Consultant Surgeons Are Significantly Grittier Than Their Junior Trainees. *Journal of Surgical Education.* DOI: 10.1016/j.jsurg.2016.01.012

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YENİ NESİL TÜRKÇE DERSİ SORULARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN**

Doktor Öğretim Üyesi, Sakarya Üniversitesi

tdemirtas@sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-6632-9752

***Ayşenur SARGIN***

Öğretmen, Sakarya Üniversitesi Vakıf Koleji

sarginaysenur@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9258-1292

## Özet

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2019), birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bununla birlikte programda ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerini önceleyen bu sorular, alanyazında "yeni nesil soru, beceri temelli soru" kavramlarının ortaya çıkmasına ve giderek yaygınlaşmasına neden olmuştur. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üst düzey düşünme becerilerine verilen önem kısa bir sürede okullardaki öğretim sürecine de yansımıştır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin yeni nesil sorulara yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 7.sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan 25 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin yeni nesil sorulara yönelik görüşleri dört ana tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar; yeni nesil soruların özelliklerine yönelik görüşler, yeni nesil soruların öğrencilerde oluşturduğu tutum, yeni nesil soruların Türkçe dersi ile uyumu ve yeni nesil soruların Türkçe dersine etkisi şeklinde sıralanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yeni nesil sorular, beceri temelli sorular, üst düzey düşünme becerileri, Türkçe dersi

# EXAMINATION OF SECONDARY STUDENTS' OPINIONS ON THE NEW GENERATION TURKISH COURSE QUESTIONS

## Abstract

According to the Turkish Language Curriculum (MEB, 2019), the structure and hierarchy of the acquisitions from the first to the eighth grade are arranged in a way that will contribute to the development of students' basic language skills as well as their high-level cognitive skills. In addition, it was stated in the program that various types of items that allow students to use their high-level cognitive skills should be used in the measurement and evaluation process. These questions, which prioritize high-level thinking skills, have led to the emergence of the concepts of "new generation question, skill-based question" in the literature and become increasingly widespread. At the same time, the importance given to high-level thinking skills by the Ministry of National Education was reflected in the teaching process in schools in a short time. The aim of this research is to reveal the opinions of the students who are studying at the secondary school level about the new generation questions about the Turkish lesson. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 25 students studying at the 7th grade level. The data of the research was obtained with the semi-structured interview form applied to the students, and the content analysis method was used in the analysis of the data. In line with the data obtained, the views of the seventh grade students participating in the research on the new generation questions about the Turkish lesson were grouped under four main themes. These themes are;

The views on the characteristics of the new generation questions, the attitude of the new generation questions in the students, the compatibility of the new generation questions with the Turkish course, and the effect of the new generation questions on the Turkish course.

**Keywords:** New generation questions, skill-based questions, high-level thinking skills, Turkish lesson

## GİRİŞ

Üst düzey düşünme becerileri; problem çözme, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, yordama, tümdengelim, tümevarım, yansıtıcı düşünme, çıkarım yapma, yeni karşılaşılan durumlara çözüm önerebilme gibi becerileri içermektedir (Haladyna, 1997). Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, (MEB, 2019) birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde tüm dersler için önkoşul niteliği taşıyan ana dili derslerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Nitekim öğrencilerin ana dili olan Türkçe derslerinde okuduklarını anlama, analiz etme, sentez yapma, değerlendirme ve çıkarımlarda bulunmadaki başarıları genel akademik başarının yanı sıra diğer derslerdeki başarıyı da etkilemektedir (Uyanık vd., 2021).

2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sistemine son verilmiş ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya başlamıştır. Bu sınav ile birlikte soruların beceri temelli olmasına öncelik verildiği yeni bir döneme girilmiştir (Us& Güven, 2022). Böylece ülkemizde beceri temelli sorulara yer veren sınavlar, eğitimin değerlendirilmesinde önemli bir araç haline gelmiştir. Her ne kadar bu soru türü, alanyazında beceri temelli sorular olarak geçse de öğretmen ve öğrenciler tarafından yeni nesil sorular olarak da nitelendirilmektedir (Uzun, 2021). Alanyazın incelendiğinde; Türkçe dersine yönelik beceri temelli sorularla ilgili araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir (Erden, 2020; Us & Güven 2022; Uysal, 2022). Bu araştırmada ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "olgubilim (fenomenoloji)" deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında, bir olgu ya da kavramla ilgili olarak katılımcıların görüş, algı ve deneyimlerinin ayrıntılı olarak analiz edilip ortaya çıkarılması amaçlanır. Araştırma konusu bir olgunun özellikleri hakkında daha derin bir anlayış geliştirmek için kişilerin ortak deneyimlerini anlamak önemlidir (Creswell, 2013). Bu çerçevede olgubilim çalışmalarında çoğunlukla bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanmasına çaba gösterilir (Yıldırım&Şimşek, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya'da 2022-2023 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 25 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış, Türkçe Eğitimi ve Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman iki araştırmacının görüş ve önerilerine başvurularak formun nihai şekline ulaşılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler çözümlenmiş ve öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 …Ö25 şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri ayrı ayrı değerlendirilmiş ve temalara ayrılarak kategorilendirilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin yeni nesil sorulara yönelik görüşleri dört ana tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar; yeni nesil soruların özelliklerine yönelik görüşler, yeni nesil soruların öğrencilerde oluşturduğu tutum, yeni nesil soruların Türkçe dersi ile uyumu ve yeni nesil soruların Türkçe dersine etkisi şeklinde sıralanmıştır. Temalara ait kategoriler ve kodlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, ilk tema yeni nesil soruların özelliklerine ilişkin görüşler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1: Yeni nesil soruların özelliklerine yönelik öğrenci görüşleri**

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık |
|---|---|---|---|
| Soruların Özellikleri | Sorunun İçeriği | Soruların zor ve karmaşık olması | 11 (Ö1-Ö2-Ö4-Ö8-Ö10-Ö12-Ö13-Ö16-Ö17-Ö19-Ö25) |
| | Sorunun Biçimsel Özelliği | Soruların oldukça uzun olması | 11 (Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö9-Ö18-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24) |
| | Diğer | | 3 (Ö11-Ö14-Ö15) |

Tablo 1 incelendiğinde, yeni nesil soruların öğrenciler tarafından içerik özellikleri ve biçimsel özellikler bakımdan değerlendirildiği görülmüştür. 11 öğrenci, bu soruları zor ve karmaşık olarak tanımlanmıştır. Örneğin öğrencilerden Ö10 bu durumu şöyle açıklamaktadır: "*Sorular çok zor anahtar kelimeleri bulamıyorum*." Benzer şekilde Ö16 soruların zor olduğunu belirtmekte ve şöyle bir benzetme yapmaktadır. "*Bu sorular Maraş dondurmacısı gibi. Şaka yapıyor çünkü. Soruları doğru cevapladım sanıyorsun yanlış çıkıyor, yanıltıyor*." Öğrenciler özellikle paragraf sorularında zorlandıklarını, soruları anlamadıklarını, soruların karmaşık olduğunu belirtmişlerdir.

11 öğrenci de soruları biçimsel olarak değerlendirmiş ve soruların çok fazla uzun olduğunu, bunun da soruyu anlamamaya yol açtığını ifade etmiştir. Örneğin Ö24 bu durumu şöyle

açıklamaktadır: "*Sorular çok uzun, çözerken başka yerlere dalıyorum*." Benzer şekilde diğer öğrenciler de bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Ö21: "*Sorular çok uzun, okurken yoruluyorum ve yapmayı hiç sevmiyorum*."

Ö18: "*Paragraflar çok uzun, okurken çok sıkılıyorum".*

Ö5 ise sorulara yönelik şöyle bir benzetme yapmıştır: "*Bu sorular kılıç gibi uzun ve keskin."*

Diğer öğrencilerden Ö14 ise, bu soruların bilgi değil aslında beceriyi ölçmeye çalıştığını fark etmiş ve bunu şu cümle ile açıklamıştır: Ö14: "*Bu sorularda bilgiye gerek kalmadı, tüm bilgi sorunun içinde zaten var".* Öğrencilerden Ö15 de bu soru tipinin yeni olmasından kaynaklı olumsuz tepkiler almasına dikkat çekmiş ve bu durumu şöyle ifade etmiştir: Ö15: "*Aslında bu sorular o kadar zor değil sadece bu tip sorulara henüz alışmadık*."

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, ikinci tema yeni nesil sorulara yönelik tutum olarak belirlenmiştir. Yeni nesil sorulara yönelik tutumun paragraf sorularına yönelik tutum ve grafik, tablo, şekillerden oluşan sorulara yönelik tutum olarak iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin paragraf sorularına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2: Öğrencilerin yeni nesil paragraf sorularına yönelik tutumları**

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık |
|---|---|---|---|
| Alt tema<br>Paragraf Sorularına Yönelik Tutum | Olumsuz Tutum | Sorulara karşı kaygı duyma | 22<br>(Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö18-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25) |
| | Olumlu Tutum | Kaygı duymama | 3<br>(Ö17-Ö19-Ö20) |

Tablo 2'de yer alan yeni nesil paragraf sorularına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, 22 öğrencinin paragraf sorularına karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Öğrenciler, bu soruların yüksek düzeyde kaygı ve korku oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, bu soruları görür görmez soruların zor olduğunu anladıklarını ve asla cevaplamayacaklarını düşündüklerini vurgulamışlardır. Öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö21: "*Bu soruları görünce korkuyorum. Birbiriyle benzeyen çok şık var."*

Ö24: "*Cevabı işaretleyince acaba yanlış mı oldu düşüncesini çok yaşıyorum bu da beni geriyor."*

Ö6: "*Sınavda bu sorulardan çok heyecanlanıyorum*."

Ö15: "*Paragrafı görünce çok stres oluyorum ve kaygı duyuyorum ya hata yaparsam diye."*

Ö12: "*Çok çabuk dikkatim dağılıyor, korkuyorum."*

Ö2: "*Genellikle uzun sorulardan korkuyorum*."

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde 3 öğrencinin ise yeni nesil sorulara yönelik olumlu bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler, soruyu çözerken mutlu olduklarını, özgüven ile soruya yaklaştıklarını ve herhangi bir kaygı duymadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö19: "*Sorular zor ama çözerken mutlu oluyorum."*

Ö17: "*Aslında özgüvenle başlıyorum ama soruyu yanlış yapıyorum ."*

Ö20: "*Kaygı yok."*

Bazı öğrenciler yeni nesil soruları olumsuz ifadelerle şöyle açıklamaktadırlar: Örneğin Ö9, bu soruları olumsuz bir doğa olayına benzetmektedir. Ö9:"*Bu sorular içine çeken bir hortum. Beni hemen yutuyor ve korkulu bir yola sokuyor*." Benzer şekilde Ö4, bu sorular karşısındaki kaygısını şöyle ifade etmiştir. Ö4: "*Bu sorular vahşi ve eğitilmez bir yaratık*." Ö9 ise bu soruların kendisinde oluşturduğu düşünceyi şöyle aktarmıştır. Ö9: "*Bu sorular dakika başına yönünü değiştiren bir navigasyona benziyor. Çünkü çok yanıltıcılar*."

Öğrencilerin grafik, tablo, şekillerden oluşan sorulara yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3: Öğrencilerin grafik, tablo ve şekillerden oluşan yeni nesil sorulara yönelik tutumları**

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık |
|---|---|---|---|
| Alt tema<br>Grafik, tablo ve şekillere yönelik tutum | Olumlu Tutum | Eğlenceli ve ilgi çekici olması | 21<br>(Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25) |
| | Olumsuz Tutum | Sıkıcı olması | 4<br>(Ö5-Ö8-Ö12-Ö17) |

Tablo 3'te grafik, tablo, şekillerden oluşan yeni nesil sorulara yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, 21 öğrencinin bu sorulara karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Öğrenciler, görsellerden oluşan bu sorulara karşı ilgi duyduklarını ve bu soruları cevaplamanın eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu soruları cevaplamanın paragraf sorularına göre daha kolay olduğunu da vurgulamışlardır. Örneğin Ö15 bu durumu şöyle ifade etmiştir. Ö15: "*Görsel, tablo ve grafikten oluşan soruları çok seviyorum. Bana eğlenceli geliyor."*

Öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö21: "*Soruda resimlerin olması hoşuma gidiyor."*

Ö3: "*Görsel ve resim olan sorular dikkatimi çekiyor. Bu yüzden çok fazla soruyu çözme isteği geliyor. Bu sorular çok eğlenceli."*

Ö14: "*Bu soruları çözmek uzun zaman alıyor ama garanti doğru yapılan sorular oluyor."*

Ö9: "*Tavuskuşu gibi bazen durgun bazen de çok eğlenceli.*"

Öğrencilerden elde edilen görüşler incelendiğinde, 4 öğrencinin ise bu sorulara yönelik olumsuz bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Bu öğrenciler grafik, tablo, şekillerden oluşan yeni nesil soruların çok karışık ve can sıkıcı olduğunu belirtmektedir. Öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö8: "*Çok karışık geliyor.*"

Ö5: "*Çok can sıkıcı.*"

Ö12: "*Bu sorular kafa karıştırmak için yapılıyor ve işe yarıyor.*"

Ö17: "*Bu sorular detaylı iyi bakmak lazım.*"

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, üçüncü tema yeni nesil soruların Türkçe dersi ile uyumu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4: Yeni nesil soruların Türkçe dersi ile uyumuna yönelik öğrenci görüşleri**

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık |
|---|---|---|---|
| Türkçe dersi ile uyum | Ders kitabı ile uyumsuz | Ek kaynak ihtiyacı var | 21<br>(Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö18-Ö19-Ö21-Ö22-Ö23-Ö25) |
| | Ders kitabı ile uyumlu | Ek kaynak ihtiyacı yok | 4<br>(Ö8-Ö17-Ö20-Ö24) |

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun Türkçe dersinin içeriği ile yeni nesil soruların uyumsuz olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Örneğin Ö10 ve Ö23 bu durumu şöyle açıklamaktadır: Ö10: "*Bu soruların ders kitabı ile alakası yok.*" Ö23: "*Derste anlatılanlarla sorulan sorular çok farklı.*"

Öğrenciler, Türkçe dersini ders kitabı merkezinde işlediklerini ve ders kitabında yeni nesil soruları yanıtlamak ve pekiştirmek için yeterli etkinlik bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre ders kitabında var olan etkinlikler de yeni nesil sorulardan çok daha kolaydır. Bu durumu Ö12 şöyle ifade etmektedir: Ö12: "*Ders kitaplarındaki sorular bu sorulardan çok kolay.*"

Öğrencilerin çoğu, yeni nesil soruları doğru cevaplayabilmek için ek kaynağa ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö19 bu durumu şöyle ifade etmiştir: "*Soruların mantığını anlayabilmek için ek kaynağa ihtiyaç duyuyorum.*"

Öğrencilerden elde edilen görüşler incelendiğinde, 4 öğrencinin ise Türkçe dersinin içeriği ile yeni nesil soruların uyumlu olduğu görüşünde oldukları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, son tema yeni nesil soruların Türkçe dersine etkisi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5: Yeni nesil soruların Türkçe dersine etkisi**

| Tema | Kategori | Kod | Sıklık |
|---|---|---|---|
| Türkçe dersine etkisi | Türkçe dersini olumsuz yönde etkileme | Dersin zor ve anlaşılmaz olması | 20 (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö21Ö22-Ö23-Ö24) |
| | Herhangi bir etki oluşturmama | | 5 (Ö12-Ö18-Ö19-Ö20-Ö25) |

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun yeni nesil soruların Türkçe dersini olumsuz yönde etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler, yeni nesil soruların dersin içeriğini değiştirdiğini, Türkçe dersinin daha zor hale geldiğini, bu soruların merkezde olduğu derslerin sıkıcı olduğunu, bu sorulardan kaynaklı olarak Türkçe dersinden soğuduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö8: "*Bu sorular nedeniyle Türkçe dersinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Dersin bitmesini dört gözle bekliyorum.*"

Ö24: "*Bu derslerden dolayı Türkçe dersi ile ilgili bir korku oluyor içimde.*"

Ö17: "*Bu sorular Türkçe dersini zor hale getirdi.*"

Ö6: "*Bu sorularda zorlandığım için Türkçe dersinden soğudum*. "

Öğrencilerden elde edilen görüşler incelendiğinde, 5 öğrencinin ise yeni nesil soruların Türkçe dersine herhangi bir etkide bulunmadığını ifade ettiği görülmektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin yeni nesil sorulara yönelik görüşleri dört ana tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar; yeni nesil soruların özelliklerine yönelik görüşler, yeni nesil soruların öğrencilerde oluşturduğu tutum, yeni nesil soruların Türkçe dersi ile uyumu ve yeni nesil soruların Türkçe dersine etkisi şeklinde sıralanmıştır.

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, ilk tema yeni nesil soruların özelliklerine ilişkin görüşler olarak belirlenmiştir. Yeni nesil sorular, öğrenciler tarafından içerik özellikleri ve biçimsel özellikler bakımdan değerlendirilmiştir. Öğrenciler içerik olarak bu soruları zor ve karmaşık olarak tanımlamışlardır. Bazı öğrenciler de soruları biçimsel olarak değerlendirmiş ve soruların çok fazla uzun olduğunu, bunun da soruyu anlamamaya yol açtığını ifade etmişlerdir. Deveci, Eroğlu ve Bektaş (2023) tarafından yapılan araştırmada da 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin kitap okuma ve test çözme alışkanlıkları ile beceri temelli

Türkçe sorusu çözme düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu, soruların uzunluğu ve soruları çözme süresi konusunda öğrencilerin sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, ikinci tema yeni nesil sorulara yönelik tutum olarak belirlenmiştir. Yeni nesil sorulara yönelik tutumun; paragraf sorularına yönelik tutum ve grafik, tablo, şekillerden oluşan sorulara yönelik tutum olarak iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin yeni nesil paragraf sorularına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun paragraf sorularına karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Öğrenciler, bu soruların yüksek düzeyde kaygı ve korku oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Dadandı (2022) ve Karabulut ve arkadaşları (2022) da; öğrencilerin beceri temelli fen bilimleri sorularına yönelik; Yamaç (2022) ise öğrencilerin beceri temelli matematik sorularına yönelik başta kaygı olmak üzere olumsuz duygular besledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum farklı derslerde de olsa beceri temelli soruların öğrenciler üzerinde benzer olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Grafik, tablo, şekillerden oluşan yeni nesil sorulara yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde ise çoğu öğrencinin bu sorulara karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Öğrenciler görsellerden oluşan bu sorulara karşı ilgi duyduklarını ve bu soruları cevaplamanın eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu soruları cevaplamanın paragraf sorularına göre daha kolay olduğunu da vurgulamışlardır.

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, üçüncü tema yeni nesil soruların Türkçe dersi ile uyumu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun Türkçe dersinin içeriği ile yeni nesil soruların uyumsuz olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Nitekim Erden (2020) tarafından yapılan araştırmada da yeni nesil soruların Türkçe ders kitabında yeteri kadar yer almadığı Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Uysal (2022) da çalışmasında, Türkçe dersi sınav sorularını üst düzey düşünme becerileri yönüyle değerlendirerek, ders kitapları ve yazılı sınavlarda üst düzey düşünme becerisi gerektiren içeriğe çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği tespitinde bulunmuştur. Kaya ve Şahin (2023) tarafından yapılan araştırmada da, yeni nesil Türkçe dersi sorularına yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve yeni nesil Türkçe sorularının kazanımlarla uyumlu olmadığı, ders kitaplarının yeni nesil soruların çözümünde yeterli olmadığı, öğrencilerin yeni nesil soruların çözümünde özellikle okuduğunu anlamaya ilişkin zorluklar yaşadıkları ortaya koyulmuştur.

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, son tema yeni nesil soruların Türkçe dersine yönelik etkisi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin çoğunun yeni nesil soruların Türkçe dersini olumsuz yönde etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler, yeni nesil soruların dersin içeriğini değiştirdiğini, Türkçe dersinin daha zor hale geldiğini, bu soruların merkezde olduğu derslerin sıkıcı olduğunu, bu sorulardan kaynaklı olarak Türkçe dersinden soğuduklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında beceri temelli sorulara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu çalışmaların büyük ölçüde matematik ve fen derslerine yönelik olduğu görülmektedir (Us&Güven,2022). Bununla birlikte beceri temelli sorulara yönelik olarak yapılan araştırmalarda hem öğretmen görüşlerine (Ceylan ve Orhan, 2023; Çataldere, 2022; Yamaç, 2022; Ceylan, 2022; Çolak, 2022; Karakeçe, 2021; Uzun, 2021) hem de öğrenci görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Örneğin Dadandı (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin beceri temelli fen bilimleri sorularına yönelik görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin bu sorulara genel anlamda olumsuz yaklaştıkları, yeni soru tarzına henüz alışamadıkları, bu soruları okuduğunu anlama soruları olarak gördükleri ve uzun buldukları tespit edilmiştir. Yamaç (2022) tarafından yapılan

araştırmada da sekizinci sınıf düzeyinde beceri temelli matematik dersi sorularına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin çoğunun beceri temelli soruların öğrencilere zor geldiği, bu durumun öğrencilerdeki kaygı düzeyini yükselttiği, matematik ders kitabının beceri temelli soruların öğretiminde yetersiz kaldığı görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin birçoğunun, beceri temelli soruları anlama ve yorumlamada zorluk yaşadıkları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan beceri temelli matematik sorularını yetersiz gördükleri ve ek kaynağa ihtiyaç hissettikleri de tespit edilmiştir. Bu bakımdan araştırmadan elde edilen bulgular bu araştırmalarınnın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Benzer bir biçimde Karabulut ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada da beceri temelli fen bilimleri sorularına yönelik olarak ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelenmiş; araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin beceri temelli soruları anlamakta zorluk çektikleri ve kaygı yaşadıkları, beceri temelli soruların mevcut ders içerikleriyle yeterince uyumlu görmedikleri ve ders kitaplarının yetersiz kaldığını düşündükleri tespit edilmiştir.

## KAYNAKLAR

Ceylan, G. (2022). *Beceri temelli fen sorularına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi'nin https://tez.yok.gov.tr/ adresinden 09.02.2023 tarihinde erişilmiştir (Tez No: 737648).

Ceylan, G. & Orhan, A. T. (2023). Beceri temelli fen sorularına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19(1),* 84-111 . https://doi.org/10.17860/mersinefd.1193968

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

*Çataldere, K. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve araştırmacıların bakış açılarıyla beceri temelli soruların bazı değişkenler açısından analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi'nin https://tez.yok.gov.tr/ adresinden 09.02.2023 tarihinde erişilmiştir (Tez No: 722879).

*Çolak Şeker, Z. (2022). 5. 6. 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlendirme sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi'nin https://tez.yok.gov.tr/ adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir (Tez No: 721745).

Dadandı, N. (2022). *Beceri temelli fen bilimleri sorularına yönelik öğrenci algı ve görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi'nin https://tez.yok.gov.tr/ adresinden 11.02.2023 tarihinde erişilmiştir (Tez No: 753088).

Deveci, D. , Eroğlu, D. & Bektaş, Z. (2023). 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Türkçe Sorularını Çözme Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Faktörler . *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(1)*, 17-32. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/78800/1295415 adresinden alınmıştır.

Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2),* 270-292. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/742630 adresinden 26.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

*Gürbüz Us, R. & Ercan Güven, A. N. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Ele Alınması* . Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35 (2) *, 426-445. https://doi.org/10.19171/uefad.1078375*

*Haladyna, T.M. (1997).* Writing test items to evaluate higher order thinking. *USA: Allyn & Bacon.*

Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10(1),* 136-156 https://doi.org/ 10.16916/aded.1016659

Karabulut, H., Tosunbayraktar, G. & Kariper, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli (Yeni Nesil) Fen Bilimleri Sorularına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi . *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1(2),* 301-320. 07.01.2023 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/ pub/akuned/ issue/73080/1190147 adresinden erişilmiştir.

Karakeçe, B. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin değerlendirmeleri*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi'nin https://tez.yok.gov.tr/ adresinden 09.02.2023 tarihinde erişilmiştir (Tez No: 669846).

Kaya Uyanık, G. , Demirtaş Tolaman, T. & Gür Erdoğan, D. (2021). Examination of Common Exams Held by Measurement and Assessment Centers: Many Facet Rasch Analysis . *International Journal of Assessment Tools in Education, 8(3),* 649-666 . https://doi.org/10.21449/ijate.730977

Kaya, A. & Şahin, Ç. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Nesil Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri . *Ana Dili Eğitimi Dergisi , 11 (2)* , 437-453 . https://doi.org/10.16916/aded.1236839

MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02T%C3%BCrk%C3%A7e%20 %C3%96%C4%9 Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf (Erişim Tarihi: 05/02/2023)

*Uzun, H. (2021).* Yeni nesil matematik sorularına ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. *(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Ulusal Tez Merkezi'nin* https://tez.yok.gov.tr/ *adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir (Tez No: 670900).*

Yamaç, B. (2022). *Sekizinci sınıf matematik dersi beceri temelli soruların anlaşılmasındaki güçlükler: Bitlis ili örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Bitlis Eren Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi'nin https://tez.yok.gov.tr/ adresinden 09.02.2023 tarihinde erişilmiştir (Tez No: 742438).

Yıldırım, A. v. (2008). Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Seçkin Yayıncılık.

# AZERBAYCANDA SAĞLIK HİZMET KALİTESİNİN İYİLİŞTERİLMESİNDE "BÜYÜK VERİ" (BIG DATA) KULLAMININ ETKİSİ

**Narmin ALAKBAROVA**

Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, doktora öğrencisi

nalakbarova@beu.edu.az

Orcid ID: 0000-0003-4348-313X

**Farhad RAHMANOV**

Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, Prof. Dr.

f.rahmanov@unec.edu.az

Orcid ID: 0000-0003-2911-8179

**Elçin SÜLEYMANOV**

Bakü Mühendislik Üniversitesi, Doç. Dr.

elsuleymanov@beu.edu.az

Orcid ID: 0000-0002-6075-2744

## Özet

Veri analizi, verilerin anlamlı bilgilere dönüştürülmesi ve yorumlanması işlemidir. Bu işlem genellikle büyük veri setlerinde gerçekleştirilir ve istatistiksel ve matematiksel yöntemler kullanarak verilerin özelliklerini ortaya çıkarır. Veri analizi, işletmeler, hükümet kurumları, sağlık sektörü, finansal kurumlar, sosyal bilimler ve diğer birçok alanda kullanılır. Sağlık hizmetleri alanında büyük veri analizi, sağlık verilerinin toplanması, saklanması ve analiz edilmesi ile sağlık hizmetleri sunumunun iyileştirilmesini amaçlar. Büyük veri (big data) teknolojisi, sağlık sektöründe büyük bir potansiyele sahiptir. Sağlık hizmeti yönetimi, hasta bakımı, hastalık öngörüsü, hastalık tedavisi ve önlenmesi gibi birçok alanda faydalar sağlayabilir. Sağlık verileri çok sayıda kaynaktan elde edilebilir, örneğin hastane kayıtları, ilaç reçeteleri, laboratuvar sonuçları, genetik veriler, sağlık sigortası verileri vb. Büyük veri analizi, bu verilerin analiz edilerek hastalıkların nedenleri, risk faktörleri ve tedavisi hakkında daha iyi bir anlayış sağlamaya yardımcı olabilir. Bu veriler, birçok hastalığın erken teşhis edilmesine yardımcı olabilir ve hastalık öngörüsü ve önleyici tedbirlerin belirlenmesi için kullanılabilir. Hastalıkların öngörülmesi, tedaviye yönelik kararların daha iyi alınmasına ve hastaların daha iyi sonuçlar elde etmesine yardımcı olabilir. Bu araşdırmada son yıllarda sağlık sistemindeki hizmet kalitesinin iyileştirilmesinde Büyük veri (big data) teknoloji kullanımının Azerbaycan sağlık sisteminde etkileri araşdılırmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Azerbaycan Sağlık sistemi, büyük veri, big data, veri analizi, hizmet kalitesi.

# EFFECT OF "BIG DATA" USE ON IMPROVEMENT OF HEALTHCARE QUALITY IN AZERBAIJAN

## Abstract

Data analysis is the process of transforming and interpreting data into meaningful information. This process is often conducted with large datasets using statistical and mathematical methods to reveal the characteristics of the data. Data analysis is used in various fields such as business, government institutions, healthcare, financial institutions, social sciences, and many others. In the field of healthcare, big data analysis aims to improve the collection, storage, and analysis of health data to enhance healthcare services. Big data technology holds significant potential in the healthcare sector, benefiting areas such as healthcare management, patient care, disease prediction, treatment, and prevention. Health data can be obtained from numerous sources, including hospital records, prescription data, laboratory results, genetic data, health insurance records, and more. Analyzing this data through big data analysis can contribute to a better understanding of the causes, risk factors, and treatment of diseases. It

can assist in early detection of many illnesses and be used to determine disease prediction and preventive measures. Predicting diseases can lead to better decision-making for treatment and improved outcomes for patients. This study examines the effects of using big data technology in the healthcare system of Azerbaijan on improving the quality of healthcare services in recent years.

**Keywords:** Azerbaijan Healthcare system, big data, data analysis, service quality.

## GİRİŞ

Büyük veriler (Big Data), günümüzdeki veri hacmi, çeşitliliği ve hızı nedeniyle geleneksel veri işleme yöntemlerinin yetersiz kaldığı büyük ve karmaşık veri kümelerini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Büyük veri, tipik veritabanı sistemleri veya veri işleme uygulamaları ile ele alınması zor veya imkansız olan büyük miktardaki yapılandırılmış veya yapılandırılmamış verileri ifade eder. Büyük veri analizi, bu büyük ve karmaşık veri kümelerini değerli bilgi ve anlayışlar elde etmek için inceler. Veri bilimciler ve analistler, büyük veri analizini, veri madenciliği, makine öğrenimi, yapay zeka ve istatistiksel yöntemler gibi çeşitli tekniklerle gerçekleştirir. Büyük veri analizinin uygulama alanları arasında ticaret, pazarlama, sağlık, finans, bilimsel araştırmalar, ulaşım, enerji ve daha pek çok sektör yer almaktadır. Büyük veri analizi, organizasyonlar için rekabet avantajı sağlamak, verilerden anlamlı içgörüler elde etmek ve daha iyi kararlar almak için büyük önem taşır. Günümüzde sağlık sektörü, hızla gelişen teknolojilerle birlikte büyük bir dönüşüm yaşamaktadır. Sağlık hizmetlerinin kalitesi, hasta deneyimi ve tedavi süreçlerinin etkinliği, modern teknolojilerin sağladığı olanaklar sayesinde önemli ölçüde artmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler arasında "Büyük Veri" (Big Data) analizi, sağlık sektöründe sağlanan hizmetlerin iyileştirilmesi ve hasta bakımının optimize edilmesi açısından vazgeçilmez bir rol oynamaktadır.

Büyük Veri, sağlık kurumları tarafından üretilen, toplanan ve depolanan muazzam miktardaki veriyi ifade eder. Bu veriler, hasta kayıtları, tıbbi görüntüler, laboratuvar sonuçları, ilaç etkileşimleri ve daha birçok kaynaktan elde edilen bilgileri içermektedir. Geleneksel yöntemlerle bu veri yığınlarından anlamlı bilgiler elde etmek zor olabilirken, Büyük Veri analitiği, veri madenciliği ve yapay zeka teknikleriyle, derinlemesine analizler yapmak ve değerli içgörüler elde etmek mümkün hale gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Azerbaycan'daki sağlık hizmetlerinin kalitesinin iyileştirilmesinde Büyük Veri'nin etkisini incelemektir. Büyük Veri analizi sayesinde, hasta verilerinin anlamlı bir şekilde işlenmesi ve değerlendirilmesi, hastalıkların erken teşhis edilmesi ve tedavi süreçlerinin kişiselleştirilmesi gibi önemli avantajlar sağlanabilir. Aynı zamanda, tıbbi kararların alınmasında ve sağlık politikalarının oluşturulmasında da bilimsel temele dayalı kararlar vermek için Büyük Veri'nin potansiyeli büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Azerbaycan'daki sağlık sektöründe Büyük Veri kullanımının mevcut durumu ve potansiyeli, bu teknolojinin sağlık hizmetleri sunumunda nasıl bir fark yarattığı, veri gizliliği ve güvenlik gibi önemli konular üzerinde durulacaktır. Ayrıca, bu alanda yapılan örnek uygulamalar ve elde edilen sonuçlar da incelenerek, Büyük Veri'nin sağlık hizmetleri kalitesinin iyileştirilmesinde ne denli önemli bir araç olduğu vurgulanacaktır.

Sonuç olarak, Azerbaycan'da sağlık hizmetlerinin kalitesinin artırılması ve hasta memnuniyetinin sağlanması için, Büyük Veri'nin sağladığı fırsatları değerlendirmek ve bu teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak kaçınılmazdır. Makalemiz, sağlık alanında hizmet sunan kurum ve uzmanlara, Büyük Veri analitiğiyle ilgili farkındalık ve bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Büyük Veri'nin sağlık hizmetleri kalitesindeki iyileştirmelerdeki etkisi göz

önüne alındığında, bu teknolojinin benimsenmesinin ve yaygınlaştırılmasının önemi büyük ölçüde artmaktadır.

## YÖNTEM

Azerbaycan sağlık sistemideki innovasyon ve modernleşme addımları tıbda büyük verilenler bazasından etkin kullanımı zaruri edir. Büyük veri, çok büyük veri kümelerinin analiz edilmesine olanak tanıyan bir teknolojidir. Bu veriler, hastane kayıtları, ilaç reçeteleri, laboratuvar sonuçları, genetik veriler, sağlık sigortası verileri ve daha birçok kaynaktan elde edilebilir. Bu verilerin analizi, hastalıkların nedenleri, risk faktörleri ve tedavisi hakkında daha iyi bir anlayış sağlayabilir. Veri analizi yöntemleri, descriptif (betimsel) analiz, inferential (tümel) analiz, regresyon analizi, zaman serisi analizi, kümeleme analizi, faktör analizi, yapay zeka ve makine öğrenimi gibi birçok teknik içerir. Veri analizi, verilerin işlenmesi, yönetimi ve analizi için çeşitli araçlar ve teknolojiler kullanır.

## BULGULAR

Azerbaycan'da sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi için "Büyük Veri" (Big Data) analizinin kullanımı, sağlık sektöründeki diğer ülkelerde olduğu gibi önemli bir rol oynamaktadır. Büyük veri analizi, sağlık verilerinin toplanması, depolanması, analizi ve kullanılması yoluyla sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesini hedeflemektedir. Azerbaycan'da, sağlık hizmetleri alanında büyük veri analizi kullanımı hızla artmaktadır. Azerbaycan Sağlık Bakanlığı, sağlık verilerini toplamak ve analiz etmek için birçok dijital platform geliştirmiştir. Bu platformlar, hastaneler, klinikler, laboratuvarlar ve sağlık hizmeti sunucuları arasındaki veri paylaşımını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede, sağlık verileri daha hızlı toplanmakta, analiz edilmekte ve daha etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

E-tıp bilgi ve iletişim teknolojileri, sağlık hizmeti sunma sürecinde yer alan tüm katılımcılar için bilgi alışverişi ve hizmetleri organize etmeye yönelik bir dizi araç olarak karşımıza çıkmaktadır. E-sağlık, tıp bilişimi, sağlık ve iş dünyasının kesiştiği noktada, internet ve ilgili teknolojiler üzerinden tıbbi hizmet sunan bir alandır. Geniş anlamda, bu terim sadece teknolojik gelişmeyi değil, aynı zamanda yeni bir tutum, yeni bir düşünme biçimi, sağlık hizmetlerinin geliştirilmesi için gerekli ağların oluşturulmasını da ifade eder.

Büyük veri (Big Data), sağlık sektöründe de önemli bir rol oynamaktadır ve Azerbaycan'da sağlık hizmet kalitesinin iyileştirilmesinde etkili olabilecek birçok fayda sağlayabilir.

İşte büyük verinin sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesindeki olumlu etkileri:

1. Hastalık Tahmin ve Önleme: Büyük veri analitiği, büyük miktardaki hastalık verilerini analiz ederek hastalıkların erken teşhisi ve risklerin belirlenmesi konusunda yardımcı olabilir. Sağlık uzmanları, potansiyel sağlık tehditlerini önceden tespit edebilir ve bu sayede hastalıkları önleme ve tedavi süreçlerini iyileştirebilirler.

2. Kişiselleştirilmiş Tedavi Yaklaşımları: Her hastanın genetik yapıları, sağlık geçmişleri ve yaşam tarzları farklıdır. Büyük veri analitiği, hastaların kişisel sağlık verilerini kullanarak kişiye özel tedavi ve bakım planları oluşturmayı mümkün kılar. Bu şekilde, hastalar daha etkili ve uygun tedavi yöntemleri alabilirler.

3. Veriye Dayalı Karar Verme: Sağlık hizmetlerindeki veri analitiği, sağlık yöneticilerine ve sağlık profesyonellerine daha iyi kararlar alabilmeleri için temel bilgiler sunar. Hastane

yönetimi, kaynakları daha verimli bir şekilde kullanabilir, iş gücü planlamasını iyileştirebilir ve süreçleri optimize edebilir.

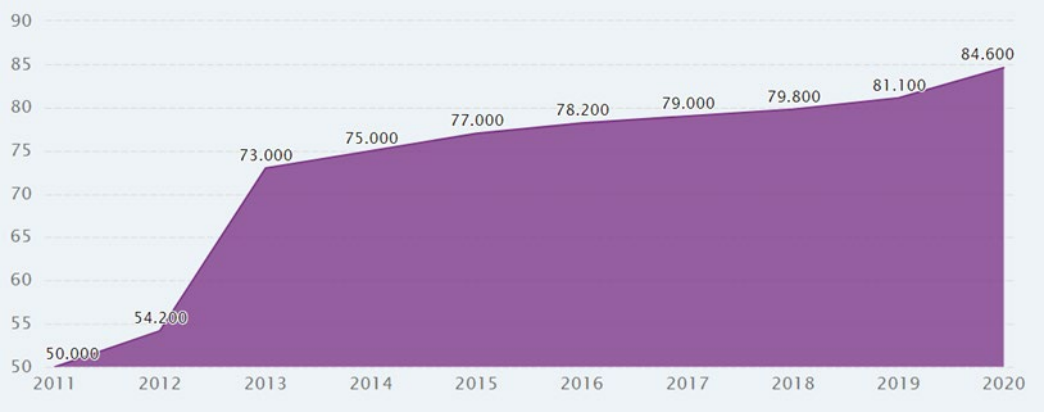
4. Salgın Hastalık Takibi: Büyük veri, salgın hastalıkların hızlı bir şekilde tespit edilmesine ve yayılmasının önüne geçilmesine yardımcı olabilir. Sağlık otoriteleri, hastalık paternlerini analiz ederek salgınları daha iyi anlayabilir ve hızlı tepki verme şansını elde ederler.

5. Sağlık Maliyetlerinin Azaltılması: Büyük veri analitiği, sağlık hizmetlerinin verimliliğini artırabilir ve gereksiz tıbbi testlerin ve prosedürlerin önüne geçerek maliyetleri düşürebilir.

6. İlaç ve Tedavi Geliştirme: Büyük veri analizleri, ilaç geliştirme süreçlerini hızlandırabilir ve klinik deneyleri daha etkili bir şekilde yönlendirebilir. Bu da yeni tedavi yöntemlerinin daha hızlı bir şekilde hastaların kullanımına sunulmasını sağlayabilir. Ancak, büyük verinin kullanımıyla ilgili bazı zorluklar ve endişeler de mevcuttur. Veri güvenliği ve gizliliği önemli bir sorundur ve hassas sağlık verilerinin korunması büyük bir önceliktir. Ayrıca, veri analizinin doğru ve güvenilir sonuçlar üretmesi için kaliteli ve güncel veri toplama yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir.

Qrafik 1'de gösterildiği gibi 2020 yılında Azerbaycan nüfusunun yaklaşık %84,6'sı internet kullanıcısıdır.

**Qrafik 1. Azerbaycan'da internet kullanıcılarının nüfusa oranı (2011-2020)**




**Kaynak:** *Azerbaijan Internet Users: Individuals: CEIC. The data is categorized under Global Database's Azerbaijan 2023*

## SONUÇ

Genel olarak, elektronik sağlık hizmeti, Azerbaycan'da daha verimli ve gelişmiş bir sağlık sisteminin oluşturulması için büyük bir potansiyele sahiptir. 2023'ten bu yana, sağlık çalışanlarının verileri etkin bir şekilde yönetmesi ve tıbbi hizmetlerin kalitesini iyileştirmesi için bir "Elektronik Epikriz" başlatılmıştır. Bu sistem, vatandaşların tıbbi kayıtlarından alıntıların tek bir elektronik kayıt temelinde derlenmesini, bakımını ve saklanmasını sağlar. Buna göre, kişisel sağlık bilgilerinin alınması ve sunulmasının standartlaştırılmasına izin verir. Azerbaycan'da sağlık hizmetlerinin büyük veri kullanımıyla iyileştirilmesi için, sağlık sektöründeki paydaşların işbirliği yapması, veri altyapısının güçlendirilmesi ve uygun teknolojilerin kullanılması önemlidir. Aynı zamanda, veri kullanımıyla ilgili etik kuralların ve yönetmeliklerin oluşturulması da önemli bir adımdır. Bütün bu faktörler bir araya geldiğinde, büyük veri sağlık hizmetlerinin daha etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş hale gelmesine katkı

sağlayabilir. (Suleymanov, E., Alakbarova, N., Rahmanov, F., 2022). E-sağlık, sağlık sistemi için en etkili ve gelişen bilgi teknolojilerinden biridir. Son yıllarda Azerbaycan'da sağlık sektöründeki e-sağlık (elektronik tıp) projeleri, nüfus için tıbbi hizmetlerin kalitesini yeterince iyileştirmiştir. E-sağlık hizmetleri, tıbbi bakımın iyileştirilmesi ve organizasyonu, tıbbi belgelerin elektronikleştirilmesi, tıbbi bilgi sistemlerinin oluşturulması ve geliştirilmesi ve diğer işlemlerin otomasyonu için BİT kullanımına dayanmaktadır. Bu hizmet sayesinde tıbbi hizmetler daha hızlı ve daha verimli bir şekilde sağlanmakta ve bu da sonuçta hasta sağlığının iyileştirilmesine yol açmaktadır. Azerbaycan'da eSağlık, ülkenin sağlık sisteminin gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olabilir. Bu hizmetin devreye girmesiyle birlikte sağlık hizmetlerinin daha hızlı, daha verimli ve daha iyi sunulması beklenmektedir. (Rahmanov, F., Suleymanov, E., Alakbarova, N. 2022). Bu sistemin devreye girmesiyle birlikte hizmet sunumunun güvenliği de artmaktadır. Elektronik belgelerin yasal statüsünü koruyan, uluslararası standartlara uygunluğu dikkate alan, hasta verilerinin gizliliğini sağlayan ve birbiriyle ilişkili idari, hukuki, personel, araştırma ve diğer konuları düzenleyen bir ulusal elektronik tıbbi sistemin oluşturulması amaçlanmaktadır.Büyük veri analizi kullanımının Azerbaycan sağlık sektöründeki bir diğer avantajı, sağlık hizmetlerinin planlanması ve yönetimi için daha iyi kararlar alınabilmesidir. Büyük veri analizi kullanılarak, sağlık hizmetleri sunumunda kullanılan kaynakların ve personel sayısının daha iyi planlanması sağlanabilir. Bu sayede, hastaların daha iyi ve hızlı bir şekilde tedavi edilmesi mümkün olabilir. Ancak, büyük veri analizi kullanımının Azerbaycan'da da bazı zorlukları vardır. Bunların başında, veri güvenliği ve gizliliği konusudur. Sağlık verileri gizli ve hassas veriler olduğu için, bu verilerin güvenli bir şekilde saklanması ve kullanılması gerekmektedir. Ayrıca, teknolojik altyapının yeterli olmaması, veri doğruluğu ve kalitesi gibi diğer zorluklar da mevcuttur.

## KAYNAKLAR

Kılıç, T., & Tosun, N. (2021). Akıllı Sağlık Ekosistemi Ve Güncel Uygulama Örnekleri. *İşletme Bilimi Dergisi*, *9*(3), 543-564.

Eryılmaz, B. (2020). *Tıpta Büyük Veri Kullanımının Etkisi: Hasta Hekim İlişkisinde Yaşanan Dönüşüm* (Doctoral dissertation, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Yücel, Ş. (2022). Kişisel Sağlık Verilerinin Dijitalleşmesi ve Büyük Veri. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi (İKTİSAD)*, *7*(19), 515-529.

Murdoch, T. B., & Detsky, A. S. (2013). The inevitable application of big data to health care. *Jama*, *309*(13), 1351-1352.

Dash, S., Shakyawar, S. K., Sharma, M., & Kaushik, S. (2019). Big data in healthcare: management, analysis and future prospects. Journal of Big Data, 6(1), 1-25.

Mammadova, M. & Cebrayılova Z. Elektron tıbb: Formalaşması və Elmi nəzəri problemləri, İnformasiya texnologiyaları nəşriyyatı, Bakı 2019, 348

Rahmanov, F., Suleymanov, E., Alakbarova, N. (2022). Влияние Covid-19 на Потребительское

Поведение Населения в Цифровую Эру Impact of Covid-19 on Consumer Behavior of the Population in the

Digital Era. *ON EURASIAN ECONOMIES 2022*, 326

Suleymanov, E., Alakbarova, N., Rahmanov, F., (2022). Azerbaycan Sağlık Yönetiminde İnovasyonpotansiyelinin Analiz Conference: VIII. International Congress on Education and Social Sciences 20-23 July 2022 / Hatay, 554-563

# CUMHURİYET, MEKÂNSAL DÖNÜŞÜM VE ROMAN: ORHAN KEMAL'İN "BABA EVİ, AVARE YILLAR, CEMİLE, DÜNYA EVİ" ESERLERİNDE ADANA ÖRNEĞİ

**İlker İŞLER**

Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi

İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

ilkerisler@trabzon.edu.tr

## Özet

Cumhuriyet; Türkiye'nin çağdaş tarihinde değişimin-dönüşümün anahtar kavramıdır. Toplumsal özellik gösteren gerçeklikler için yeni başlangıçlara yön gösteren bu kavram; ülkemizde sanayileşme ve buna bağlı olarak şehirleşme, kentleşme dönüşümlerinin baskın dönemlerine de adını vermiştir. Bilim insanları, sanatçılar, araştırmacılar başta olmak üzere pek çok insan, bu baskın dönemlerde yaşanan problemlerin, detayların özgünlüklerini yakalamaya çalışmıştır. Bireysel ve toplumsal yaşamların ayrıntılarını barındıran bir edebî tür olan romanda, ilgili dönüşümlerin etkileri ve yansımaları açıkça görülebilmektedir. Cumhuriyet dönemimizin başta gelen yazarlarından olan Orhan Kemal; "Cumhuriyet"le birlikte değişen, dönüşen toplumumuza dikkat çeken romanlar yazmıştır. Sanayileşme ve onun sonucunda gelişen şehirleşmenin, kentleşmenin, toplumsal -ağırlıklı olarak emekçi sınıf üzerindeki- etkilerini pek çok romanında ele almıştır. Bu anlamda; Baba Evi, Avare Yıllar, Cemile, Dünya Evi eserleri, değişen-dönüşen Adana'nın da birer romanı olmuştur. Eserlerde konuyu aydınlatan her durum, görünüm; çözümleme, örnekleme yöntemleriyle ele alınmıştır. Böylece; dönemin insan-mekân ilişkisinin içeriğini aydınlatan ve yazarın düşünce dünyasının ipuçlarını seren bulgular ortaya çıkmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin yaklaşık ilk kırk yılının panoraması; insan, toplum, emek ve mekâna yoğunlaşılarak okura sunulmuştur. Orhan Kemal, memleketi Adana'nın odağından Türkiye'ye genişleyen romanında "insan"ı, diğer şeyler arasında gözden kaçırmamıştır. Değişen-dönüşen mekândaki insanı türlü özgünlükle göstererek Türk edebiyatında ve okurunda değeri tartışılmaz bir yazar olmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Cumhuriyet, sanayileşme, kentleşme, roman, Orhan Kemal

# REPUBLIC, SPATIAL TRANSFORMATION AND THE NOVEL: THE EXAMPLE OF ADANA IN ORHAN KEMAL'S "BABA EVİ, AVARE YILLAR, CEMİLE, DÜNYA EVİ"

## Abstract

Republic; It is the key concept of change-transformation in Turkey's contemporary history. This concept, which guides new beginnings for realities with social characteristics; Industrialization and, accordingly, urbanization in our country gave its name to the dominant periods of urbanization transformations. Many people, especially scientists, artists and researchers, tried to capture the originality of the problems and details experienced in these dominant periods. In the novel, which is a literary genre that contains the details of individual and social lives, the effects and reflections of the relevant transformations can be clearly seen. Orhan Kemal, one of the leading writers of our republic period; He wrote novels that draw attention to our changing and transforming society with the "Republic". In many of his novels, he dealt with the effects of industrialization and the urbanization that developed as a result of it, urbanization, socially - mainly on the working class. In this sense; The works of Baba Evi, Idle Years, Cemile and Dünya Evi were also novels of the changing-transforming Adana. Every situation and appearance that illuminates the subject in the works; The analysis was handled with sampling methods. Like this; Findings that illuminate the content of the human-space relationship of the period and reveal the clues of the author's world of thought have emerged. Panorama of the first forty years of the Republic of Türkiye; It is presented to the reader by concentrating on people, society, labor and space. Orhan Kemal, among other things, did not overlook the "human" in his novel, which expanded from the focus of his hometown Adana to Turkey. He has become an indisputable writer in Turkish literature and readers by showing the human in the changing-transforming space with all kinds of originality.

**Keywords:** Republic, industrialization, urbanization, novel, Orhan Kemal

## GİRİŞ

Cumhuriyet, temel anlamıyla bir yönetim biçiminin adıdır ve Türk Dil Kurumunun internet sayfasındaki "Güncel Türkçe Sözlük"te; "Milletin, egemenliği kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim biçimi"[14] olarak tanımlanır. Ancak, cumhuriyetin tarihimiz açısından anlamı ve değeri yalnızca sözcük anlamıyla sınırlı değildir. Türkiye Cumhuriyeti'nin yüz yıllık tarihi, bireyi ve toplumu dönüştüren pek çok gelişmeyle doludur. Çağdaşlaşma, ilerleme vb. açılardan örnek alınan Batı-Avrupa'nın ekonomik gelişiminde somut göstergeler sayabileceğimiz sanayileşme ve kentleşmenin ülkemizdeki geçmişi Osmanlı Devleti dönemine uzanır. "Bugünkü Türkiye sınırları içindeki alan, Sanayi Devrimi sonrasında, bir başka deyişle 19. Yüzyıldan itibaren daha önceki yüzyıllarla kıyaslanamayacak ölçüde dünya ekonomisine açıldı" (Pamuk, 2021, XII). Dolayısıyla sanayileşmede Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan bir zincir vardır. Genel anlamıyla, Sanayi Devrimi'yle birlikte başlayan kentleşme de mekânı ve toplumu dönüştürücü gücünü göstermiştir. "Endüstri devrimi yalnız teknoloji ve üretim tesislerinde reform hareketi, buluşlar ve icatlar dönemi değildir; genel yaşam düzenini de değiştirmiştir. Buna paralel tesislerin şehirlerde kurulması ve iş olanakları şehir hayatını da değiştirir; şehirlere göç sayısı hızla artar" (Akpınar, 2018, 99). Batı-Avrupa benzeri sanayileşme ve kentleşme çabaları, gelişmek isteyen toplumlarda, istenilen sonuçları elde etmede bazı sorunlara yol açmış, hatta kronikleşen toplumsal sancılar da yaşatmıştır.

Cumhuriyetle ilgili sancılı, sancısız deneyimler; türlü bilim dallarında özgün çalışmalara olanak sağladığı gibi, sanat eserlerine, özellikle edebiyata da olanaklar sağlar. Bu noktada Türk romanı, cumhuriyetle ilgili deneyimlerin bireydeki, toplumdaki çeşitli yansımalarını anlamak bakımından geneli itibariyle önemli bir kaynaktır. "Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı" yazarlarından Orhan Kemal; eserlerinde endüstrileşme ve kentleşmeyle ilgili durumları, emekçi sınıfın merkezinden ele alarak özelde bu sınıfın, genelde toplumun görüntülerini özgün betimlemelerle sunmuştur. Romanlarında; "Türklerden Kürtlere, Arnavutlardan Boşnaklara, Ermenilere, Lazlara vb. uzanan geniş insan yelpazesini kullanarak ülkesinin toplum gerçeklerini işlemiştir" (İşler, 2021, 122-123). Yazarın kendi yaşamından, aile çevresinden ve tanık olduklarından kurguladığı Baba Evi, Avare Yıllar, Cemile, Dünya Evi romanları; Cumhuriyet sanayileşmesi ve kentleşmesinin ilk on yıllık dönemlerindeki Adana örneğinden gösterdiği zorunlu dönüşümlerin, birey-emekçi-toplum üçgenindeki net yansımalarını okura sunar.

## YÖNTEM

Çalışmamızda genel anlamıyla iki yöntem kullanılmıştır. Bunların birincisi; ele aldığımız romanların, konunun gereklerine bağlı biçimde çözümlenmesidir. Baba Evi, Avare Yıllar, Cemile, Dünya Evi romanlarında; Cumhuriyet döneminin sanayileşme ve kentleşme gelişmelerine bağlı olarak Adana'da oluşan mekânsal dönüşüme dair izler, söylemler ve görüntüler çözümlenip değerlendirilecektir. Çalışmanın ikinci yöntemi, örneklemedir. İlgili romanlarda konuyla ilgili çeşitli örnekler verilecektir. Bu örnekler; anlatıcı ağzından, roman kişilerinin ağızlarından vb. aktarılabilmektedir. Her bir örneğin, konuyu ilgilendiren ve yorumlanabilen özellikte olmasına dikkat edilecektir.

## BULGULAR

[14] sozluk.gov.tr

Çalışmamızda ortaya çıkardığımız bulguları üç maddede özetleyebiliriz:

- Orhan Kemal; Adana ve Çukurova'yı ele aldığı romanlarında emekçi-işçi sınıfın yaşamını, dönüşen bir ana mekân olan Adana'yla bütünleştirerek göstermiştir. Çalışmamızda incelediğimiz bu romanlar, dönüşen mekânın zorladığı bireylerin, olaylar karşısındaki tutumlarının öğrenmeler ve deneyimlerle desteklenişinin derecelerini de içermektedir.
- Dönüşen mekânın ana örneği olan Adana'da fabrikalaşma, Cumhuriyetin ilk on yılından itibaren hızlanmıştır. Bu hızlanış, işçi-emekçi sayısının artmasını sağlarken diğer yandan da işçi-emekçinin çalışma koşulları ve ücretleri açısından çeşitli sorunları ortaya çıkarmıştır. İlgili sınıfın yaşadıkları evler, mahalleler, sanayileşme ve kentleşmenin yüz çevrilmek istenen, ancak kaçınılamayan gerçekliğine sahiptir. İlgili romanlar, kaçınılamayan mekânları da hep ön planda tutmaktadır.
- Sanayileşme ve kentleşme, Cumhuriyetin yüz yıllık tarihinde başat kavramlardan ikisidir. Bunlar, çeşitli boyutları ve sonuçlarıyla, ikinci yüz yıla uzanan gerçeklikleri sürekli barındırırlar. Orhan Kemal; dönüşümün önemli bir merkezinde, toplumcu gerçekçi bir bakış açısıyla Adana-Çukurova'yla ilgili romanlarını yazarken bizzat kendi yaşanmışlıklarından etkili biçimde yararlanışını, ele aldığımız eserlerinden itibaren göstermeye başlamıştır.

**Cumhuriyet'in İlk On Yıllarından Bugüne Adana'da Sanayileşme**

Orhan Kemal'in eserlerinde; Adana özelinden Türkiye'deki sanayileşme tarihinin önemli bir dönemindeki olayları, dönüşümleri görmek mümkündür. Yazarın; Baba Evi, Avare Yıllar, Cemile, Dünya Evi romanlarının ilk baskıları; 1949-1958 yılları arasındadır. Baba Evi 1949'da, Avare Yıllar 1950'de, Cemile 1952'de, Dünya Evi 1958'de ilk kez basılmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken bir özellik, romanların yazma-ilk baskı zamanlarıyla olay örgülerinin geçtiği zamanlar arasında yıl farklarının oluşudur. İlgili romanlar, yazarın öz yaşam öyküsünden kurgulanmıştır birbirleriyle ilişkilidir. Orhan Kemal, Cemile'de, romana adını veren başkişi Cemile'ye odaklanmıştır. Avare Yıllar ve Baba Evi, Orhan Kemal'in çocukluk ve ilk gençlik yıllarından izler taşır, Dünya Evi'yse ilk bu iki romanın ve Cemile'nin devamı biçiminde, Necati ve Cemile roman kişilerinin evliliklerindeki ilk yıldan görüntüler sunar. Görüntülerde eksilmeyen ögeler; sanayileşmeyle doğrudan ilgili olan fabrikalar, makineler, fabrika sahipleri, işçiler, işçi mahalleleridir.

Baba Evi'nde olay zamanı 1914-1915'te başlar. *"Ben doğduğum zaman, babam, Çanakkale'de, Dardanos'ta bataryasının başında, kumral bıyıklı enveriyeli bir "Topçu teğmeni"ymiş"* (Baba Evi, s. 2). Birinci Dünya Savaşı'nın ilk yılının kast edildiği bu dönemde, romanın başkişisi doğmuştur. Yani Orhan Kemal'in doğum yılı 1914'tür. Adana'da, Cumhuriyet'in ilk on yıllarındaki sanayileşme ve kentleşmeyle ilgili görünümlerinin ilk örnekleriyse, birbiriyle bağlantısı olan Avare Yıllar ve Cemile romanlarında karşımıza çıkar. Avare Yıllar, Baba Evi'nin devamıdır. Avare Yıllar'da roman başkişisi büyümüş ve daha önceleri yedek işçi olarak girdiği fabrikaya bu kez memur olarak girmiştir. *"Daha sonraları yolum tekrar fabrikaya düştü. Hani, şu tezgâhlarında Gazi'yle bez dokuduğumuz. Ama bu sefer, muhasebe memuru olarak!"* (Avare Yıllar, s. 84). Başkişi (Necati), bu fabrikada memur olarak çalışırken yine aynı fabrikada işçi olarak çalışan Cemile'yle tanışmış ve daha sonra onunla evlenmiştir. Avare Yıllar'da bu tanışmayla ilgili belli bir zaman verilmemiştir. Ancak ikisinin nişan-düğün günleri anlatılırken *"Bardağı beş kuruşa şarap satan Giritli'nin mahzenine daldık"* (Avare Yıllar, s. 123) cümlesine "Yıl 1937" dipnotu düşürülmüştür. Ayrıca, Cemile romanındaysa olay zamanıyla ilgili

doğrudan bir cümle yer alır ve olay örgüsü bu cümleyle başlar. *"1934 yılı Eylül sonlarının berrak bir gecesiydi"* (Cemile, s. 5). Cemile'nin devamı niteliğinde olan, Necati'yle Cemile'nin evliliğinin ilk yıllarını konu alan Dünya Evi'nde olay zamanıysa 1937-1938 dönemidir.

İlgili romanların olay zamanlarının genellikle 1930'larda geçmesi, Adana'nın o yıllardaki sanayileşme ve kentleşme durumlarını ele almayı gerektirir. Sanayileşme, Cumhuriyet'in ilk yüz yılında önemli bir sanayi kentine dönüşen Adana'da, aslında daha önceki dönemde başlayan bir geçmişe sahiptir. Adana'nın ekonomik yapısında uluslararası ticarete elverişli ürünlerin üretiminin geçmişi, Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın bölgede etkin olduğu 19. Yüzyıla rastlar. *"Yakın çevresine geniş topraklar dağıtan Mehmet Ali Paşa tarım ürünlerinin ticareti üzerinde kurduğu tekeli zamanla ham madde ve mamul maddeleri de kapsayacak biçimde genişletti. Merkezi devletin ve yönetim kastının ekonomik gücünü geliştiren bu uygulamalar dokuma sanayisinin teşvikiyle devam ettirildi"* (Varlık ve diğerleri, 2008, 19). Adana ve Çukurova'nın pamuk üretimine ve tarıma dayalı sanayiye elverişli oluşu, bölgeye ilgiyi arttırmıştır. 19. Yüzyılda Avrupa'nın büyük devletleri, sanayileşmeyle ekonomilerini daha fazla güçlendirmek için sömürge ve ham madde arayışlarını hızlandırmıştır. Osmanlı Devleti'nin git gide güçsüzleşmesi, Avrupa'nın büyük devletlerinin dikkatlerini Osmanlı topraklarındaki ham madde potansiyeline çekmiştir. Tekstil sektörünün başatlığı sebebiyle pamuk, çok gereksinim duyulan bir ham maddedir. Batı-Avrupalı güçlü devletlerin pamuk ihtiyacı, Adana ve Çukurova için yeni bir dönemin başlangıcını doğrudan etkiler. Dolayısıyla; çeşitli gelişimler ve dönüşümlerin merkezinde pamuk üretimi ve tarıma dayalı sanayileşme yer alır. Avrupa sermayesi ve teknolojik gücü, bölgede ağırlığını hızlıca hissettirir. İngilizler 1850'lerden itibaren, Almanlar 1900'den itibaren Adana ve Çukurova'da pamuk üretimini arttırmak ve bundan en iyi biçimde yararlanmak için uğraşmışlardır. Tarımda makineleşmeye dair ilk örnekler de 1870-1880 dönemlerinde gözükür. *"1880 yılında ABD'den ilk biçerdöver ithal edildi. Aynı yıllarda İngiltere'den Messrs. Richard Hornsby & Sons şirketinden de tarım araçları satın alındı"* (Varlık ve diğerleri, 2008, 33). Tarıma dayalı sanayinin gelişimi ve pamuk üretiminin artması için Batı-Avrupa'dan ithal edilen makine sayısı giderek artmıştır. Sanayileşme, Adana'nın şehir yapısında çeşitli değişimleri ve yenilikleri getirmiştir.

Adana'da ilk çırçır fabrikası, *"1864 yılında Türkiye İş Bankası'nın eski merkez binasının bulunduğu yerde Fransız mühendis Justin Daudet tarafından kuruldu"* (Varlık ve diğerleri, 2008, 66). Aynı yılda ikinci çırçır fabrikası *"Adana'nın Batılı anlamda ilk sanayicisi olarak kabul edilebilecek"* (Varlık ve diğerleri, 2008, 67) James Gout tarafından kurulmuştur. Adana'da sanayileşme, 1870'lerden itibaren hız kazanmıştır. Yaklaşık 50 yıllık dönemde iplik, askerî giysi, pamuk, çiğit, tütün, un, buz fabrikaları kurulmuştur. *"Bu dönemde Adana'da Mavrumati ailesi, Tripani kardeşler ve Simyonoğlu'nun kurduğu üç fabrika 1950'lere kadar Adana sanayisinin omurgasını oluşturan kuruluşların öncülleriydi"*. (Öngel, 2021, 114). Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı sonunda yıkılışı ve Kurtuluş Savaşı'nın zaferle sonuçlanışının ardından 29 Ekim 1923'te Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu, ülke genelinde ve Adana'da sanayileşme adına yeni bir dönemi başlatır. Devlet yöneticileri; *"Cumhuriyet'in ilânından itibaren de sanayi yoluyla kalkınma modelini seçmiştir"*. (Evsile, 2018, 110). İlk yıllarda Adana'ya bakıldığında, savaşlar sırasında üretim yetersizlikleri ve tahribatlar sonucunda bazı fabrikalar üretim yapılamaz durumdadır. Eski dönemden, dokuma sanayiinde faaliyet gösteren bazı fabrikalar kalmıştır ve işletimleri devlet kurumlarına geçmiştir. *"Ziraat Bankası'na devredilen Milli Mensucat Fabrikası 5 Ağustos 1925 tarihinde üretime geçmiştir"* (Varlık ve diğerleri, 2008, 101). Millî Mensucat Fabrikasının Orhan Kemal için ayrı bir önemi vardır. *"1950'ye kadar Adana'da sanayiye egemen iki şirketten biri Sümerbank, öbürü, Orhan Kemal'in bir süre kâtiplik yaptığı Milli Mensucat Şirketi'dir"* (Bingül, 2014, 336). Bu iki şirketin fabrikaları dışında, 1926 ve 1939 yıllarında iki tane yağ

fabrikası kurulmuştur. 1939'da kurulan Türk Nebati Yağlar Fabrikası, 1944'te üretime başlamıştır. Toroslar Türk Ticaret Anonim Ortaklığının fabrikası olan Toroslar Yağ Fabrikasıysa 1946'da kurulmuştur. Cumhuriyet'in ilk on yıllarında Adana'daki sanayileşme, pamuk, çırçır, yağ fabrikalarının yoğunluğuyla kendini göstermiştir. Dokuma sanayisi ve gıda sanayisi ön plandadır. İlgili durumun ortaya çıkışında; *"ham maddesi ülkede üretilen ürünlere dayalı bir sanayileşme politikası"* (Evsile, 2018, 118) etkilidir. 1950'lerde fabrika türlerine bir de çimento fabrikası eklenmiştir. Tarımda makineleşmenin artışıyla çevreden ayrıca bir göç alan Adana'da, sermaye sahipleri ve sanayiciler arası iş birliği gelişmiştir. Bunun sonucunda; *"1950-1962 yılları bu etki ile sanayi istihdamının en hızlı geliştiği il olmuştur"*. (Öngel, 2021, 117). Ayrıca, dokuma ve yağ sektörlerinin yanında 1960'lardan itibaren çeşitli sektörler de etkili olmuştur. 1968'de kurulan TEMSA Şirketi; günümüzde kadar sırasıyla tarım aletleri, otomobil, iş makineleri üretmiştir. Adana'nın Cumhuriyet döneminde sanayileşmesi, 1930'lardan günümüze kadar çeşitlenen sektörleriyle Türk sanayisi adına dinamik bir görünüm sergilemektedir. Ancak 1980'lerden günümüze Türkiye imalat sanayii üretimi ve katma değeri açılarından bir gerileme de yaşamıştır. Adana; *"bir yandan işletme ölçeğini küçülterek, diğer yandan ise sanayi faaliyetlerini çevreye yayma amacı ile sanayisizleştirilirken, bunun yerine iddia edildiği gibi bölgesel merkez olmaktan kaynaklı üst düzey hizmet faaliyetlerini, teknoloji yoğun sektörleri koyamamıştır"* (Öngel, 2021, 119). İlgili durum, kentin sosyal gelişmişlik düzeyini olumsuz biçimde etkilemiştir.

**Adana'nın Mekânsal Dönüşümünün Baba Evi, Avare Yıllar, Cemile Romanlarına Yansıyışları**

Batı-Avrupa tarzı sanayileşmenin öncelikli sonuçlarından biri kentleşme, mekânların dönüşümüdür. Elbette bu noktada, şehrin, mekânın geçmişinden ilgili döneme kadarki durumu, sanayileşme temelli mekânsal dönüşümlere yön verebilmektedir.

Türkiye'de ve Adana'da yaşanmış dönüşümlerin görüntülerini taşıyan bu romanlar arasında; Baba Evi, Adana'nın biraz daha eski dönemlerinin tanıklığında karşımıza çıkarılır. Romanın başkişisi bir konakta yaşar. *"Beş yaşımda olduğumu söylüyorlar. Çok yapraklı ağaçlarının bahçesine koyu ve nemli gölgeler saldığı büyük bir konak hatırlıyorum"* (Baba Evi, s. 9). Başkişi ve ailesi, Adana'nın düşmanlarca işgal edilmesinin ardından önce Konya bölgesine giderler, baba sonraki dönemde sürgün edildiği için ailece Beyrut'a taşınırlar. Başkişi, bir süre sonra Adana'ya tekrar döner. *"Şehre bir ucundan giriverdim. Memleketim bana birdenbire pek harap gözüktü. Neşesi kırık sokaklar, neşesi kırık sokaklarda zayıf, terli kediler, insana kocaman kilitleriyle ters ters bakan, sahipleri iflas etmiş mağazalar…"* (Baba Evi, s. 83). Adana burada; 19. Yüzyıldan itibaren sanayileşmenin etkileriyle biçimlenen bir şehirken, büyük savaş, işgal ve kurtuluş sonrasında zarar görmüş bir durumda görüntülenir. İflas etmiş mağazalar ve şehir, ara dönemdeki genel duruma dair ipuçları sergiler. Sanayileşmenin sonuçlarından biri olarak kentleşmeyi gösterebiliyoruz. "*Oysa şehir sanayileşmeden önce vardır"* (Lefebvre, 2020, 21). Pamukçuluk ve dokuma sanayinin gelişiminden payını almaya başlayan şehir; eski dönemlerdeki ulaşım, eğitim, ticaret, iskân vb. zorlukları yeni yollar, yeni kurumlar, yeni ekonomik gelişmelerle yeni bir biçim almaya başlamıştır. Ancak 19. Yüzyılın son yıllarına bakıldığında şehirle ilgili sorunların kolayca çözülemediği anlaşılır. 1895'te şehre gelen Dr. Şerafettin Mağmumi'den aktarıldığı üzere şehir binaları *"ham kireçten mamul, sıva ve badanadan mahrum olup üzerleri düzdür. Uzaktan azim ve kümeli toprak yığını halinde gözükür"* (Varlık ve diğerleri, 2008, 56). Ayrıca, sokak düzeni, genel temizlik gibi konularda da eksiklikler belirtilmiştir. 1920'lerin ortasında, fabrika bölgesi dışında kalan uzak mahalleler, sokaklar, şehrin modernleşememiş yüzlerindendir. Hasan Hüseyin karakterinin ailesiyle yaşadığı bölge, yüzyıllar öncesine aitmiş gibi betimlenir. *"Şehrimin bu semti, birçok semt gibi,*

*kerpiç huğları, ineği, öküzü, daracık eğri sokaklarında eşelenen tavukları ve makine sesinden uzaklığıyla, köyü hatırlatır. O kadar ki, akşamın inmesiyle beraber, hayat da ölür. Elektrik girmemiştir"* (Baba Evi, s. 91). Sanayileşme, Adana'da bütünsel bir dönüşümü sağlayamamıştır. Şehrin bir yanı, çağdaşlığın işaretlerini gösterirken diğer yanı eskide kalmaya devam eder. Bu durum, şehirde yaşayan insanlar için de geçerlidir. Adana'da fabrikalarda çalışan emekçiler de vardır, köy yaşamını şehirde devam ettiren işsiz veya gündelik işlerde çalışan insanlar da vardır. Henri Lefebvre, "kent toplumu" terimini sanayileşme sonucu dönüşen şehir-kent toplumu için kullanır ve *"bu kelimeler, tarımsal üretimi bizzat emen veya onun üzerinde hâkimiyet kuran bu süreç sonucunda inşa edilen toplum anlamına gelmektedir"* (Lefebvre, 2019, 8) der. Adana, tarıma dayalı sanayi için önemli bir şehirdir, dönüşüm gösteren bir şehirdir. Ancak tam anlamıyla bir sanayi kenti olarak gözükmez.

Orhan Kemal, Adana'nın, Cumhuriyet'in ilk on yıllarındaki sanayileşme sonucu dönüşümlerini Avare Yıllar romanında biraz daha göstermeye başlar. Yazar, fabrika ve işçi mekânlarına dair betimlemelerini arttırır, diğer yandan başkişiyi fabrikaya sokar. Başkişinin ilk amacı, işçi olmak değil, İstanbul'a gidip ünlü bir futbolcu olmaktır. Yol parası kazanmak için dokumacı olmaya karar verir ve fabrikaya girer. *"Dokumahanenin şakırtılı havası içine girince başım döndü. Burada sanki her şey dörtnala koşuyordu. Tozlu bir sarsıntı, bir titreme, bilhassa karmakarışık bir şakırtı. Dokumahanenin kola kokan havasında pamuk tozları uçuşuyordu"* (Avare Yıllar, s. 12). Daha önce yalnızca Beyrut'ta bir matbaada çalışmış başkişi, fabrikanın havasından ve daha büyük makinelerin gücünden etkilenir. Deneyimli işçiler, başkişiye makineleri ve işi öğretmeye başlar. Fabrikaya yedek işçi olarak giren başkişi, iş kazalarına tanık olmaya başlar. *"Kürt Dursun'un tezgâhı mekik atmış, Arnavut Nuri kalıp gibi yıkıldı. Koşuştuk. Ağzı açılıp kapanıyordu. Mekik kulak tozuna değmiş"* (Avare Yıllar, s. 16-17). Fabrikada işçilerin uğradığı kazalar sonucunda yaralanmalar, ölümler, mekânın emek-yaşam-ölüm üçgenindeki rollerini ortaya koyar. Geçinebilmek, yaşayabilmek için çalışan işçi, çalıştığı mekânda ölme tehlikesiyle de karşı karşıyadır. *"Burada ölüm… Kaşla gözün arasında…"* (Avare Yıllar, s. 18). Başkişi, fabrikadaki ölüm tehlikesinden korkar. Tezgâh sahibi olsa da fabrikadan ayrılır ve iyi bir kulüpte futbolcu olabilmek için İstanbul'a gider, umduğunu bulamayınca Adana'ya geri döner. Ortaokula kaydolur, ancak ailesine yardımcı olmak için çalışmaya karar verir. Fabrikaya bu kez muhasebe memuru olarak girer. Orhan Kemal, Adana'nın sanayileşmeyle dönüşen görüntüsünü bu andan itibaren daha çok göstermeye başlar. *"Fabrikanın kurşuni boyalı demir kapısı önünden üçe ayrılarak, işçi mahallelerine üç kol halinde uzanan parke döşeli yollar"* (Avare Yıllar, s. 94) işçi mahallelerine doğru uzanır. İşçiler bu yollardan *"Paslı teneke ve çürümüş tahta yığınlarından ibaret işçi mahallelerinin çarpık sokaklarında"* (Avare Yıllar, s. 94-95) bulunan evlerine giderler. Başkişinin âşık olduğu fabrika işçisi genç kız (Cemile) böyle bir bölgede yaşar. İşçi ailelerinin çoğu, ayrı evlerde değil, ev odalarında yaşamak zorundadır. *"Bu avlunun sıra sıra odalarında işçi aileler oturduğu için, kapı hiçbir zaman kapanmaz. Yıllardan beri kapanmadığı için de istense dahi kapanmaz hâle gelmiştir"* (Avare Yıllar, s. 97). İşçi aileleri, eski-çürük evlerin odalarında sıkışık biçimde yaşamak zorundadır. Fabrikalar, fabrika sahiplerinin, sermaye sahibi ağaların lüks evleri, araçları vb. sanayileşmenin bir yüzünü gösterirken banliyö tarzında genişlemeye başlayan işçi mahalleleri, dönüşen ana mekânın diğer yüzüdür. *"Sanayi, eski (sanayi-öncesi, kapitalizm-öncesi) şehirden vazgeçebilir, ama bunu yaparken kentsel niteliği bozulmuş yerleşim bölgeleri oluşturur"* (Lefebvre, 2020, 26). Önceleri bir ailenin yaşadığı eski evde artık birden fazla işçi ailesi yaşar. Sanayileşme, şehri kütlesel olarak büyütür, fakat büyüme sağlıklı gelişmez. İşçi mahalleleri genişler, yaşam koşulları iyileşmez.

Orhan Kemal, 1930'ların dönüşen Adana'sını yol ve makine-araç betimlemeleriyle berraklaştırır. Cemile romanı böyle bir betimlemeyle başlar. *"köyleri şehre bağlayan tozlu*

*yollarda kütlü denilen, tohumlu pamuk hararları yüklü Doçlar, Şevroleler, Fordlar, yağsız tekerleklerinin gıcırtısı aydınlık geceyi dolduran öküz, camız arabaları, İnegöl çift atlıları, yüklü deve dizileri şehre akıyordu"* (Cemile, s. 5). Tarıma dayalı sanayileşmenin şehrinde, bir önceki yüzyıldan beri değişmemiş toprak yol, hayvan arabalarının yanında Ford, Chevrolet, Dodge marka kamyonlar, otomobiller vardır. Ham madde fabrikaya eski ve yeni araçlarla getirilir. Yeni-çağdaş makine/araç vardır, ancak yeterli değildir ve hayvan arabalarına ihtiyaç vardır. Fabrika önü hayvan arabaları ve kamyonlarla doludur. Üretim artar, ham maddenin tamamını fabrikaya taşıyacak kadar yeni kamyon, makine yeterli sayıda bulunmaz. Sanayileşen şehir/kentte eski, tamamen silinememiştir. Ancak makine-kamyon sayısının artışı, hayvan arabacılarını zorlar. *" –Ben her yıl bu vakıtlar paraynan oynardım! Dedi, bu cenabetler memlekete girdi gireli bizim rızıkların yönü değişti"* (Cemile, s. 7). Makineleşmenin artışı, değişimleri zorunlu kılar. Hayvan arabacıları, işlerini kaybetmemek için yeniliğe uyarak kamyon sahibi olmak durumundadır.

Yazar, fabrika çevresine kurulmuş işçi mahallerinin betimlemesini tekrar yapar. Geçinebilmek için göçlerin bir sel gibi akması sonucu oluşturulan işçi mahalleri; *"...uzak, çok uzaklardan yuvarlana yuvarlana, köpüre köpüre, korkunç anaforlar yapa yapa gelmiş, yıllardan beri mahallenin nabzı gibi atan fabrikanın ağır, beyaz taşlarla örülü, kalın, sağlam ve yüksek dört duvarına dört yandan yüklenmiş"* (Cemile, s. 10) tir. Sanayileşmenin dönüştürdüğü şehir/kentte fabrika, üretimin atan kalbidir. Fabrikanın etrafındaki işçi mahalleri, kalbin pompaladığı kanla yaşamak zorunda olan hücrelerdir. Orhan Kemal, Cemile'de fabrika içine yoğunlaşır. Makine, ham madde, işçi, patron (ağa) betimlemeleri ve diyalogları arttırır. *"Üç yüz otomatik dokuma tezgâhının kulaklar sağır eden bir şakırtıyla çalıştığı dokumahane toz içindeydi"* (Cemile, s. 24). İşçilerin çalıştığı bölümler rahatsız edicidir. İşçiler o günkü işlerini bitirip dışarı çıktıklarında hep bir pazarla karşılaşırlar. *"Fabrikanın önü, pazar yeri gibiydi: Üzüm, kuruyemiş, portakal, çeşit çeşit tatlı, kuru köfte, simit satıcılarının haykırışları birbirine karışıyor, kuvvetli güneşin altında uçuşan besili karasinekler yiyeceklere hücum ediyorlardı"* (Cemile, s. 44). İşçiler için fabrikanın dışı da aslen sağlıklı gözükmez. Ancak yorgunluk ve açlık sebebiyle öncelik karın doyurmaya ve dinlenmeye verilir. Fabrika çevresinde pazar benzeri yerlerin oluşumu, küçük tüketime dayalı bir ekonomik hareket sağlar.

Cemile romanının başkişisi Cemile, Boşnak bir göçmen kızıdır ve fabrika işçisidir. Sanayileşen Adana'ya yalnızca çevre illerden göçler yaşanmamıştır. Balkanlar'dan Türkiye'ye gelen göçmenlerin önemli bir kısmı geçinebilmek için Adana'ya göçmüştür. Fabrika, para kazanılan mekândır, ancak verdiğinden çok fazlasını bedel olarak ödetir. *" - Ne bulduk bu fabrikalarda? Ha? Sen ne buldun? Senelerden beri çalışırsın, işte tuttukları gibi attılar. Karın verem, oğlun tren altında kesildi. Neden? Hep fabrika yüzünden..."* (Cemile, s. 77). Fabrikanın sanayileşmedeki, ücretli emek işletimindeki baskınlığı, köylerden vb. yerlerden Adana'ya göçü sürekli tutar. Fabrika, işçi için sağlıklı bir ortam sağlamaz, ancak başka iş yapamayacağını düşünen işçi, fabrikayı bırakmak istemez. *" – Ben köye möye gitmek niyetinde değilim... (...) Herkes köyden şehre geliyor, ben şehirden köye mi gideceğim? (...) Benim köyüm de şehirim de anam da babam da fabrika... Başka zanaatım da yok"* (Cemile, s. 118). İşçinin fabrikadan ayrılmak istemeyişinin temel sebebi, yoksulluktur. Sanayileşme, şehri-kenti dönüştürürken ücretli emeği kendi lehine kullandırtır. İşçinin yoksulluğu kalıcı tutulur, fabrika sahibinin, sermaye sahibinin zenginliği artar.

**Dünya Evi Romanında İşçi Mahallesinden Fabrikaya Düş-Umut-Gerçek**

Özellikle Avare Yıllar ve Cemile romanlarının devamı şeklinde olay örgüsüne sahip Dünya Evi, bu iki romanın başkişileri Necati ile Cemile'nin evliliklerinin ilk yılını anlatır. Dünya Evi'nde

fabrika, işçi mahallesinde ev vb. mekânlar, dönem sanayileşmesinin göstergeleri olduğu kadar işçi-emekçi psikolojine etkileri bakımından dikkat çekici görünümler sunar.

Genç adam (Necati), Cemile'yle evlendikten sonra onun fabrikada çalışmasına razı olmaz. Cemile, evinin hanımı olur ve hamiledir. Ailenin geçimine katkıda bulunmak için yine fabrika işçisi olmayı düşünür, ancak Necati buna da razı olmaz. Necati, evliliğin sorumluluğunu anlamaya başlar, küçük bir maaşla geçinmesi kolay değildir. Eşiyle işçi mahallesinde, eski bir evde kiracıdırlar. *"Yaz, kış, gece, gündüz hiçbir zaman kapanmayan avlu kapısından girdiler. Yıllardır açılıp kapanmamak yüzünden kapı kapılığını unutmuş, rezeler paslanmış, tahtalar çürümüştü"* (Dünya Evi, s. 9). Fabrika çevresinde işçi mahallesi, eski evlerden kurulu olmasıyla işçi-patron arasındaki karşıtlığın mekânsal göstergesidir. Genç adam (Necati), sevdiği kadınla evlendiği için mutludur, ancak yoksulluk sebebiyle sıkıntılıdır. *"Mesuttu mesut olmasına. Karısı gözlerinin içine bakıyor, üstüne titriyordu. Çok daha mesut olmamaları için sebep yoktu. Tek sebep değilse bile, sebeplerden en büyüğü yirmi dört lira doksan beş kuruşun yetersizliği. Kıtı kıtına, santimi santimine yaşamak!"* (Dünya Evi, s. 11). Ev, yaşanılan yer, insan mutlu olduğunda ferahlık veren, rahatlatan mekândır. Cemile, eşinin maaşının arttığını ve doğum yaptığını düşlediğinde mutlu olur ve olumsuzlukları unutur. *"Yanında sarı saçlı, mavi gözlü kızının kundağı. Bir kenarda kaynar şerbeti kaynamakta. Misafirler… Güllü, misafirlere cevizli kaynar ikram ediyor. Mis gibi tarçın kokusu odayı kaplamış…"* (Dünya Evi, s. 32). Cemile, eşinin maaşının biraz artışıyla ve bebeğinin doğumuyla evin daha güzelleşeceğini umar. *"Ev, düşlemeyi barındırır, düşleyeni korur: Ev, huzur içinde düş kurmamızı sağlar. İnsani değerleri yalnızca düşünceler ve deneyimler teyit etmez"* (Bachelard, 2021, 36). Eski evde Cemile, zaman zaman güzel düşler kurarak huzur bulur. Eşiyse yoksulluk, askerlik vb. durumların sıkıntısını sürekli çektiği için bu mekânda rahat edemez. Sanayileşmenin diğer yüzünde düş, umut ile gerçeklerin çarpışması vardır. Emek sömürüsü sonucunda yenilemeyen işçi mahallesinde ilişkiler bir yanıyla sorunludur. *"Kimdi bu birileri? Ara sıra imzasız, ölümle tehdit eden mektupları yollayanlar mı? (...) arada: "O kız nasıl olsa bizim. Askere de beraber götüremezsin ya!" gibilerden, sinirlerini bozan, uykularını kaçıran şeylerdi"* (Dünya Evi, s. 15). İşçi mahallesindeki güzel işçi kızlar, kadınlar, tecavüze uğrama ve öldürülme tehlikesiyle karşı karşıyadır. Diğer yandan, işçi mahallesindeki ilişkiler, insani değerlerden kopmadan da devam edebilmektedir. *"Avlunun göz göz kiraya verilen odalarında Kürtler, Arap uşakları, Boşnaklar, Arnavutlar irili ufaklı fırlamış, Aliş'in armoniğine koşmuşlardı. Kapıda omuz omuzaydılar. El çırparak tempo tutuyor, onunla birlikte coşuyorlardı. Nasıl coşmazlardı? Aliş çalıyor, karısı oynuyordu!"* (Dünya Evi, s. 25). Şehrin bu yanı, tam bir çağdaşlaşmanın ve kentleşmenin uzağında olduğu için geleneksel yaşantısını korur. Komşuluk silinmez, mahalle küçülmez, aynı yaşam koşullarında herkes birbirini tanır.

Şehrin ve üretimin merkezindeki fabrikada yaşanan kavgalar, grevler vb. sonucundaki işçi değişimleri, zihinsel ve mekânsal dönüşümlerde etkili olabilmektedir. Cemile romanında yaşanan, Dünya Evi romanında hatırlatılan işçi kargaşası sonucunda İstanbul ve İzmir bölgelerinden getirilen işçiler, Adana'nın yerli fabrika işçilerini etkilemiştir. *" – İstanbullu işçilerin yerli işçiler üzerinde çok büyük faydaları oldu! (...) - Yerli işçiler, işçinin de insan olduğunu onların sayesinde öğrendiler. Üzüm üzüme baka baka kararır derler ya. Bizimkiler memurlardan müthiş korkarlardı. Muhasebeye bile gelemezlerdi. Ürkerlerdi. Şimdi?"* (Dünya Evi, s. 27). İstanbul, Osmanlı döneminden beri Türkiye'de çağdaş sanayileşmenin merkezi olmuştur. İlk sanayi işçilerinin yaşadığı büyük kenttir. 1964 yılında; *"giyim eşyası, kimya, madeni eşya, elektrik aletleri sanayi kollarında, İstanbul Türkiye'deki kuruluşların %50'sinden fazlasına sahiptir. İstanbul'da 20 ve daha fazla işçi çalıştıran 700 kuruluşta 116.605 işçi vardır"* (Tümertekin, 2006: 305). 1930'lu yıllarda da Türk sanayileşmesinin lokomotifi olan İstanbul'da, ülkenin en yetişmiş işçileri çalışmıştır. Cemile ve Dünya Evi romanlarının 1934-

1937 döneminde Adana'ya gelerek fabrikada çalışan İstanbullu işçiler, işçi hakları vb. konularda Adanalı yerli işçileri bilinçlendirmişlerdir. Adana'da fabrika; işçilerin emeklerine karşılık daha çok ücret isteyebildikleri, amirlerin işçileri öncesine göre kolayca ezemedikleri bir mekâna dönüşmüştür.

Adana'da fabrika sahiplerinin/ortaklarının hepsi burjuvaya, soylu aileye mensup değildir. Necati ile Cemile'nin önce birlikte çalıştıkları, evlilik sonrasında Necati'nin işe devam ettiği fabrikanın sahibi Kadir Ağa karakteri, önceleri fabrikanın ortağıdır, sonra fabrikanın tamamen sahibi olmuştur. Kadir Ağa, dağ köylerinden getirdiği tavşan derileri vb. ürünleri sata sata, hana kum, çakıl taşıya taşıya para kazanıp hesaplı davranarak en sonunda fabrika sahibi olmuştur. Okuma yazması olmayan Kadir Ağa, okuma yazma bilen çalışandan nefret eder ve onları aşağılamaktan hoşlanır. *" – Sen nasıl fabrikanla, milyonlarınla bize caka satıp zevkleniyorsan, biz de…"* (Dünya Evi, s. 49). Sanayileşme, yeni zenginler ortaya çıkarmaya başlamıştır. Bu zenginlerin bir kısmı Kadir Ağa gibi, parasının hesabını yaparken bir kısmı, yeni eğlence anlayışıyla gelen bol para harcama isteklerini her fırsatta karşılar. Yeni barlar, restoranlar hizmete girdirilir. Ancak fabrika işçilerinin, memurlarının bu mekânlarda her fırsatta eğlenmesi olanaksızdır. Hatta sinema, tiyatro gibi zevklerinin olması da zordur. *"Böyle para tuzaklarına para vermektense, haftada bir gelmek, birkaç gecenin parasını da bir kenara saklamak en iyisiydi. Ellerine birkaç kuruş fazlaca geçti diye çarçura ne hakları vardı? Sinema, saz, tiyatro birer hayaldi"* (Dünya Evi, s. 115). Dönüşen mekânın zevklerini sanayiciler, fabrikatörler, ağalar çıkarır. Adana'nın uluslararası pamuk ticareti ve dokuma sanayisi için önemli bir merkez oluşu; sağlık, ulaşım, bayındırlık hizmetleri adına kısıtlı da olsa ilerleme kaydedilmesini sağlamıştır. Yeni kurumlar açılmıştır, doğumhane bunlardan biridir. Ancak doğumhane hizmetleri, işçi-emekçi insanlarca beğenilmez. *" – Neden dersen, bir yatakta iki lohusayı yatırıyorlarmış! – O gene haydi neyse. Hasta bakıcılar azarlayı azarlayıveriyormuş! (…) – Azarlamadan geçtim, yeni doğan çocuklar da birbirine karışıyormuş."* (Dünya Evi, s. 72). Sanayileşmeyle dönüşen şehirde yeni kurumlar hizmet verir, ancak hizmet sırasındaki olumsuzluklar, işçi, yoksul vatandaşlara daha çok hissettirilir. Bu sebeple, işçi, yoksul kadınlar evde doğum yapmak isterler.

Fabrika, yalnızca üretim yapılan ve buna odaklanılan bir mekân değildir. Para, çıkar ilişkilerinin çoğalmasına koşut olarak bazı olumsuzluklara temel hazırlar. Dünya Evi'nde, başkişinin (Necati) baba dostu olduğunu söyleyerek ona hırsızlık teklif eden Tüccar Hilmi Efendi, fabrikanın kötü davranışlara ev sahipliği yapışını yansıtır. *" – Gayet basit. Ben muhasebeye kalın bezle kalın iplik yazdıracağım, sen ambardan çuvallara ince bez ve ince iplik doldurtacaksın. Üst yanına karışma her hafta gel bana, temiz, tertemiz bir yüzlüğünü al! Genç adam işi anlamış, sarsılmıştı: Hırsızlık teklif ediyordu!"* (Dünya Evi, s. 128). Sanayileşme, mekânı ve insanı dönüştürebilen duyguları açığa çıkaran, netleştiren bir gerçekliktir. Tüccarın hırsızlık teklifini reddeden Necati (Genç adam), onun hırsızlık iftirasını uğrar ve fabrikadan kovulur. 1930'lu yıllar, sanayileşmenin devlet eliyle geliştirilmeye çabalandığı bir dönemdir. Devlet fabrikalarından olan Sümerbank, bu anlamda bir semboldür. *"Sümerbank dokuma fabrikasının önünden geçiyordu. Durakladı. Kadınlı erkekli işçi kalabalığını doymak bilmeyen obur bir iştahla yutan fabrika kapısından içeri baktı. Devlet malı olan bu fabrika hakkında hiçbir fikri yoktu. Şuradan buradan işittiğine göre, çalıştığı fabrikadan çok daha tertipliydi"* (Dünya Evi, s. 130). Romanda anlatıldığına göre, devletin işlettiği fabrikalar, özel sektöre ait fabrikalara göre daha düzenlidir, disiplinlidir. Ekonomide devletçilikten beklenen etkilerden biri, fabrikanın sakin bir mekân olarak işletilmesidir. *"1936'da, İtalya'nın meşhur 1935 Kanunu örnek alınarak yeni bir iş kanunu kabul edildi. Bu kanunun amaçları, devlete hizmette dayanışmayı öngören yeni ideolojiye uygundu; liberalizmin ektiği sınıf çatışması tohumlarının bu kanunla yok edileceği düşünülüyordu"* (Keyder, 2019, 133). Obur bir canavara da benzetilen

fabrikada huzur ve disiplin önemlidir. Ancak yüzlerce, binlerce işçinin bir arada çalışmasında disiplin sağlamak, sert önlemler gerektirir. Fabrika her bakımdan, dönüşen şehrin belirleyici mekânıdır.

## SONUÇ

Türkiye'de tarıma dayalı sanayileşmenin akla gelen ilk şehirlerinden olan Adana, yaşadığı dönüşümde, açık ve kapalı mekânlarında emekçi sınıfla sermaye sahibi sınıfın ilişkilerini biçimlendirmiştir. Orhan Kemal, ele aldığımız bu romanlarında emekçi-toprak ağası, emekçi-fabrikatör arası ilişkileri okur zihnine silinmeyecek görüntülerle yerleştirebilmektedir. Yazar, roman kurgusunda sosyolojik bir düş kurma-biçimlendirme anlamında başarılı örnekler sunar. Sosyolojik düş kurma, biçimlendirme; *"Bireyin kendi yaşam öyküsündeki mekân ve yerin rolünü anlamasını, etrafında gördüğü mekânlarla ilişkilendirmesini, bireyler ve çeşitli örgütlenmeler arasındaki işlemlerin onları ayıran mekân tarafından nasıl etkilendiğini anlamasını sağlar"* (Harvey, 2019, 28). Orhan Kemal, kendi yaşam deneyimlerini ilgili gelişimler içerisinde romanlarına yerleştirebilmiştir. *"Eserlerinde eleştirel sosyal gerçekçi anlayışa uygun bakış açısıyla işçi sınıfı, ırgatlar, zengin-yoksul, şehir-köy, şehirli-köylü çatışması ve siyasi, sosyal zemindeki yozlaşma izleği bütün boyutlarıyla anlatılır"* (Eliuz, 2004, 22). Cumhuriyet sanayileşmesi ve kentleşmesinin sembol şehirlerinden olan Adana; Adanalı bir romancı-yazar olan Orhan Kemal tarafından ele alınışının ilk örneklerinden itibaren özgün ve çarpıcı görüntülerle, özelde "Toplumcu Gerçekçi Türk Romanı"nda, genelde "Türk Romanı"nda "mekân" olarak çok önemli bir konuma yerleşmiştir. Dönüşen mekân, yalnızca görünen-somut yapıyı etkilememiştir. Bireylerinin ilişkilerini özelden genele, düşünceden davranışa değiştirmiştir. Çalışma yaşamıyla ilgili izdüşümlerin şehri olan Adana'da, üretim ilişkilerinin mekâna yansıyışları, Orhan Kemal romanlarında açıkça görülmektedir.

## KAYNAKLAR

Akpınar, A. (2018). Bir Şehri Düşünürken: İstanbul (Ed. M. Zöhre Sözeri Yıldırım). Rekreasyon Kavramının Birleştirici Yönü ve Sosyal Mekânlar (ss. 93-125), Ceres Yayınları.

Bachelard, G. (2021). Mekânın Poetikası (Çeviren: Alp Tümertekin). İthaki Yayınları.

Bingül, İ. (2014). Orhan Kemal Edebiyatında İşçi-Oluş ve Ücretli Hayat. Gram Yayınları.

Eliuz, Ü. (2004). Orhan Kemal'in Romanlarında Yapı ve İzlek. [Basılmamış Doktora Tezi]. Elazığ.

Evsile, M. (2018). Cumhuriyet Döneminde Sanayileşme Faaliyetleri. History Studies International Journal of History, Volume: 10, Issue: 8, 109-119.

Harvey, D. (2019). Sosyal Adalet ve Şehir (Çeviren: Mehmet Moralı). Metis Yayınları.

İşler, İ. (2021). Emek, İdeoloji ve Sanat-Türk Edebiyatında Toplumcu Gerçekçi Roman (1930-1960). Grafiker Yayınları.

Kemal, O. (1990). Cemile. Tekin Yayınevi.

Kemal, O. (2005). Baba Evi. Epsilon Yayıncılık.

Kemal, O. (2005). Avare Yıllar. Epsilon Yayıncılık.

Keyder, Ç. (2019). Türkiye'de Devlet ve Sınıflar. İletişim Yayınları.

Lefebvre, H. (2019). Kentsel Devrim (Türkçesi: Selim Sezer). Sel Yayıncılık.

Lefebvre, H. (2020). Şehir Hakkı (Türkçesi: Işık Ergüden, Editör: Bülent Doğan). Sel Yayıncılık.

Öngel, F. S. (2021). Bir Sanayi Kenti Olarak Adana'nın Yükselişi ve Düşüşü. G. Ü. İslahiye İİBF Uluslararası E-Dergi, 5 (5) , 112–127.

Pamuk, Ş. (2021). Osmanlıdan Cumhuriyete Küreselleşme, İktisat Politikaları ve Büyüme (Ed. Ali Berktay). Sunuş (ss. XIII-XVII). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Tümertekin, E. (2006). İstanbul İnsan ve Mekân. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Varlık, M.B., Emiroğlu, K. & Türkoğlu, Ö. (2008). Adana Sanayi Tarihi. Adana Sanayi Odası Yayınları.

# ALKOL KULLANAN YETİŞKİNLERDE DÜRTÜSELLİK VE YEME ARZUSU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Gülden GÖKÇEN**

Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

guldengokcenpdr@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1783-9446

**Umay Bilge BALTACI**

Ahi Evran Üniversitesi

umaybilgee@gmail.com

ORCID:0000-0001-7754-3415

**Büşra KÖKÇAM**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

busra.kokcam@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8329-749X

**Hikmet Beyza YAKICI**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

hbeyzayakici@gmail.com

ORCID:0000-0001-6940-1185

***Prof. Dr. Zeliha TRAŞ***

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ztras@erbakan.edu.tr

ORCID:0000-0003-2670-0868

## Özet

Bu araştırmanın amacı, alkol kullanan bireylerde dürtüsellik ve yeme arzusu düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 18-45 yaş aralığındaki (Ort. = 23.5) 81'i (%57) kadın, 59'u (%43) erkek olmak üzere toplam 140 tane alkol kullanan kişi oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemine göre geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Barrat Dürtüsellik Ölçeği ve Yeme Arzusu Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Analizler sonucu elde edilen bulgular arasında cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; dürtüsellik ve yeme arzusu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Dürtüsellik Ölçeği puanlarının Yeme Arzusu Ölçeği puanlarını yordama düzeyini belirlemek üzere yapılan Basit Regresyon Analizi sonuçlarına göre Dürtüsellik Ölçeği puanlarının Yeme Arzusu Ölçeği puanlarındaki toplam varyansın %24'ünü açıkladığı görülmektedir ($R=.49$; $R^2=.24$; $p<.001$). Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise alkol kullanan yetişkinlerde dürtüsellik düzeyinin ($\beta=.49$) yeme arzusu düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Alkol kullanan bireylerde dürtüsellik, yeme davranışı üzerinde bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** alkol kullanan birey, dürtüsellik, yeme arzusu

# EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF IMPULSİVİTY AND FOOD CRAVİNGS İN ADULTS WHO USE ALCOHOL

## Abstract

The aim of this study is to examine the levels of impulsivity and food cravings in individuals who use alcohol. The study group of the research consists of 140 alcohol users, 81 (57%) women and 59 (43%) men, aged between 18-45 (Mean = 23.5). The research was developed according to the relational screening method. Barrat Impulsivity Scale and Food Cravings Scale Short Form were used as data collection tools. When the findings obtained as a result of the analyzes are examined according to the gender variable; no significant difference was found between the mean scores of impulsivity and food cravings ($p>0.05$). According to the results of the Simple Regression Analysis conducted to determine the predictive level of the Impulsivity Scale scores of the Food Craving Scale scores, it is seen that the Impulsivity Scale scores explain 24% of the total variance in the Food Cravings Scale scores ($R=.49$; $R^2=.24$; $p<.001$). When the t-test results regarding the significance of the regression coefficient were analyzed, it was found that the level of impulsivity ($\beta=.49$) in adults who used alcohol had a significant effect on food cravings ($p<.05$). In individuals who use alcohol, impulsivity can be evaluated as a risk factor on eating behavior.

**Keywords:** alcohol user, impulsivity, food cravings

## GİRİŞ

Dürtüsellik, bireyin içten veya dıştan gelen uyaranlara karşı kendisi ya da başkası için zararlı olabilecek halde düşünmeden tepki verme eğilimidir (Hollander & Rosen,2000). Dürtüsellik alkol kullanımına başlamada olduğu kadar alkol kullanımını devam ettirmede de bağlantılı olduğu açıklanmaktadır (Akkoyun & Göğcegöz, 2020). Ödül uyaranına karşı birey dürtüsellik düzeyindeki yüksekliğe karşı davranışlarını kontrol etmede önemli sıkıntılar yaşar. Ruhsal rahatsızlıkların nedenini, gelişimini ve klinik dengesini etkileyen dürtüsellik bu yönü ile oldukça kompleks bir hal olduğu da ifade edilmektedir (Strickland & Johnson, 2021). Alkol kullanımının bozukluğa doğru yöneliminde dürtüselliğin rol oynadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Shin vd., 2012). Bu yüzden dürtüselliğin hangi yönünün aşırı alkol tüketimini öngördüğünü belirlemek oldukça önemlidir.

Uzun süreli alkol kullanımı nörobilişsel bozukluklara sebep olmaktadır. Ayrıca, aşırı alkol kullanımı gelişmekte olan beyine ciddi zarar vermektedir (Crews vd., 2000). Nörobilişsel bozulma bireyin yürütücü işlevlerini olumsuz etkilemekte, dürtüselliğin etkisiyle de karar ve kontrol mekanizmalarında bozulmalara yol açmakta, riskli davranış eğilimlerinde artışa sebep olmaktadır (Gunn & Finn, 2013). Dürtüsellik, özellikle yoksunluk zamanlarında arzulama ve nüksün gelişmesinde de öne çıkmaktadır.

Dürtüsellik alkol kullanım bozukluklarının gelişiminde hem hazırlayıcı hem de sürdürücü bir etken olarak da işlev görür. İnhibisyon kapasitesindeki yetersizlik, bağımlılık tedavilerinin başarısını düşüren önemli bir etkendir (Staiger vd., 2014). Özellikle, iki uçlu duygu durum bozukluğu, yeme bozuklukları, kişilik bozuklukları ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi psikiyatrik hastalıklarda dürtüsellik artmakta ve alkol kullanımı da daha sık eşlik etmektedir (Gıynaş vd., 2019).

Yeme arzusu, belirli bir yiyeceği tüketmek için yoğun bir istek anlamına gelir. Bu yiyecekler genellikle yüksek lezzetliliğe sahiptir ve enerjileri yoğundur, yani yüksek şeker veya yağ içeriğine sahiptirler. Yeme arzusu, bilişsel (yemek hakkında düşünme), duygusal (yeme isteği veya ruh halindeki değişiklikler gibi), davranışsal (yemek arama ve tüketme) ve fizyolojik (salya salgılama gibi) yönleri içerdiğinden çok boyutlu bir deneyimdir (Cepeda-Benito vd., 2000). Yeme tutumundaki değişimler bireylerde alkol kullanım bozukluğu tanısında önemli rol

üstlenmektedir (Keçeli vd., 2008). Alkol kullanımındaki bozulmalar ile ilişkili beyin ödül sistemi aktivasyonu ve dopamin reseptörlerindeki artış nedeniyle bireylerde kompulsif devam eden aşırı yeme davranışı oluşabilmektedir (Johnson vd., 2010). Hem bağımlılık yapıcı maddelerden aldığımız zararlı ürünler hem de yemek yeme ile elde ettiğimiz doğal ürünler dopamin salınımına etki eder. Bu nedenle alkol kullanımındaki bozulmalar kişilerde yeme tutumunda da bozulmalara sebep olmaktadır (Şahpolat vd., 2014).

Bu bilgiler doğrultusunda, alkol kullanımının riskli davranışların hem gelişiminde hem sürdürülmesinde önemli bir değişken olduğu düşünülmüş ve bu çalışmada alkol kullanan bireylerde dürtüsellik ve yeme arzusu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışma, alkol kullanan bireylerde dürtüsellik ve yeme arzusu düzeylerinin incelenmesine ilişkin ilişkisel tarama modelinde yapılmış nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyini, birbirlerini etkileme durumunu ve değişimini inceleyen araştırma türüdür (Fraenkel, Waller & Hyun, 2012). Araştırmanın çalışma grubu, 2023 yılında Google-formlar kullanılarak internet üzerinden toplanmıştır. Araştırmada 81'i (%57) kadın, 59'u (%43) erkek olmak üzere toplam 140 tane alkol kullanan kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 45 arasındadır. Bu süreçte öncelikle, Bilgilendirilmiş Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu, izni alınarak kullanılan Barrat Dürtüsellik Ölçeği ve Yeme Arzusu Ölçeği Kısa Formu Google Forms üzerinden düzenlenerek çevrimiçi doldurulmaya uygun hale getirilmiştir. Oluşturulan formda katılımcılardan öncelikle Bilgilendirilmiş Onam Formunu doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların Bilgilendirilmiş Onam Formunu doldurmaları ile sırasıyla ilgili ölçekler katılımcılara sunulmuştur. Örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Değişkenler arasında istatiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi; Dürtüsellik Ölçeği puanlarının Yeme Arzusu Ölçeği puanlarını yordama düzeyini belirlemek için ise Basit Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 24.0 programında yapılmış, manidarlıklar minimum $p<.05$ düzeyinde sınanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

### Barratt Dürtüsellik Ölceği Kısa Formu

Barratt Durtusellik Olceği Kısa Formu ise Spinella (2007) tarafından oluşturulmuştur. Ölceğin Türk kültürüne uyarlaması Tamam, Gülec ve Karataş (2013) tarafından yapılmıştır. Ölcek 15 madden oluşmaktadır. 4' lü likert tipi bir ölçektir. Ayrıca BIS-11-KF ölçeğinden dürtüsellik toplam puanı da elde edilmektedir. Plan yapamama dürtüsellik, motor dürtüsellik ve dikkat dürtüsellik olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Cronbach alfa guvenilirlik katsayısı .82, plan yapamama alt boyutu icin .80, motor dürtüsellik icin .70 ve dikkat dürtüsellik icin ise .64 olarak bulunmuştur. Bu calışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı Plan yapamama dürtüsellik alt boyutu icin .73, motor dürtüsellik icin .52 ve dikkat dürtüsellik için ise .73 olarak bulunmuştur.

### Yeme Arzusu Ölçeği Kısa Formu

Cepeda-Benito ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen 39 maddeden oluşan FCQ-T (Yeme Arzusu Ölçeği), Meule ve arkadaşları (2014) tarafından Alman örnekleminde revize edilip

geliştirilerek 15 maddelik kısa formu hazırlanmıştır. Traş ve Gökçen (2021) tarafından kısa formu Türk örneklemine uyarlama çalışması yapılmıştır. Yeme Arzusu Kısa Formu (FCQT-R), "Hiçbir Zaman" (1) ile "Her zaman" (6) arasında değişen 6'lı bir derecelendirme içermektedir. Ölçeğin 15-90 arası bir puan aralığı mevcuttur. Düşük puan düşük yemek arzusu deneyimini gösterirken; yüksek puan yüksek yeme arzusu deneyimini gösterir. Ölçeğin "yeme düşünceleriyle meşgul olma" ve "yeme üzerinde kontrol kaybı" olmak üzere iki alt boyutu mevcuttur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (α=0.94)"dür. Bu çalışma için, iç tutarlılık katsayısı (α=0.92) tir.

## BULGULAR

Araştırma verileri SPSS (24) programı kullanılarak analiz edilmiştir.

**Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Dürtüsellik t Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım**

| Cinsiyet | N | $\bar{X}$ | ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 81 | 2.01 | 0.87 | -.348 | 0.76 |
| Erkek | 59 | 2.05 | 0.90 | | |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Dürtüsellik Ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Yeme Arzusu t Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım**

| Cinsiyet | N | $\bar{X}$ | ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 81 | 2.76 | 0.246 | -.335 | 0.09 |
| Erkek | 59 | 2.88 | 0.279 | | |

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Yeme Arzusu Ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 3.Alkol Kullanan Yetişkinlerde Dürtüsellik ve Yeme Arzusu Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçlarını Gösteren Dağılım**

| Ölçekler | 1 | 2 |
|---|---|---|
| 1. Dürtüsellik | 1 | |
| 2. Yeme Arzusu | .494** | 1 |

**p< 0.01 Kullanılan test: Pearson Korelasyon Testi

Tablo 3' te görüldüğü gibi dürtüsellik ile yeme arzusu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (r=.494; p**< .01) bulunmuştur.

**Tablo 4. Yeme Arzusunun Yordayıcısı Olarak Dürtüselliğe İlişkin Basit Regresyon Analizi**

| Yeme Arzusu | B | Sh | B | *T* | *P* |
|---|---|---|---|---|---|
| Dürtüsellik | 1,527 | ,239 | ,494 | 6,386 | ,000 |

R =.49, $R^2$ = .24, F = 40,775, p <.001

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcıların Dürtüsellik Ölçeği puanlarının Yeme Arzusu Ölçeği puanlarını yordama düzeyini belirlemek üzere yapılan Basit Regresyon Analizi sonuçlarına göre Dürtüsellik Ölçeği puanlarının Yeme Arzusu Ölçeği puanlarındaki toplam varyansın %24'ünü açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise alkol kullanan yetişkinlerde dürtüsellik düzeyinin (β=. 49) yeme arzusu düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (p<.001).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda alkol kullanan bireylerin cinsiyet değişkenine göre dürtüsellik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dürtü kontrolü, bireyin daha erken içmeye başlamasına ve ardından zamanla daha fazla içmeye çalışmasına neden olabilecek yatkınlık yaratan bir faktördür (Helen vd., 2010). Çünkü dürtüsellik içmeye başlamaya katkıda bulunmakta ve ardından alkole maruz kalmanın dürtü kontrolünün daha fazla bozulmasına yol açtığı göz önüne alındığında, zamanla daha da büyük dürtüsellik ve içme kısır döngüsü gelişebilir (Volkow vd., 2003). Prefrontal korteksin insanlarda yirmili yaşların başlarında olgunlaşmaya devam ettiği göz önüne alındığında, beynin bu bölgesi özellikle sarhoş edici alkol dozlarına karşı hassas olabilir (Chambers, Taylor, & Potenza, 2003). Nöropsikolojik test performansı raporları, aşırı içmenin ön lob işleyişini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu sürecin döngüsünün cinsiyetler arası fark yaratmaması bu noktada mümkündür .

Araştırma sonucunda alkol kullanan bireylerin cinsiyet değişkenine göre yeme arzusu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatürde, sürekli olarak yiyecek ve madde ipuçlarına maruz kalmanın yeme arzusunu artırdığı açıklanmaktadır (Sun & Kober, 2020). Aynı şekilde yiyecek ipuçlarına maruz kalmanın da, yeme tutumunu etkilediği açıklanmıştır (Fedoroff, Polivy, & Herman, 1997). Ayrıca çok sayıda çalışma, yiyecek ipuçlarına maruz kalmanın sadece fizyolojik tepkileri ve yeme arzusunu artırmadığı aynı zamanda yemek yemeyi de artırdığını göstermiştir (Boylan vd., 2016). Bazı araştırmalar bu durumu, yaygın gıda ipuçlarının artan gıda tüketimine ve kilo alımına yol açtığı "toksik gıda ortamı" olarak kabul etmiştir (Novak & Brownell, 2011; Wadden, Brownell, & Foster, 2002). Bu sonuçlar bireyler arasında cinsiyet farkı göz etmeksizin alkol kullanımının toksik gıda ortamına yönelmede tetikleyici olabileceğini, yemek arzusunu da her iki cinsiyette fark oluşturmayacak şekilde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca yeme arzusu, hormon seviyelerindeki dengesizlikler veya sindirim sistemi ile beyni birbirine bağlayan kimyasallardaki değişiklikler nedeniyle ortaya çıkan fizyolojik tepki yönü de olan bir kavramdır.

Araştırma sonucunda alkol kullanan bireylerin dürtüsellik ile yeme arzusu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yeme arzusu yeme bağımlığının en önemli bileşenidir Yiyecek ve madde bağımlılığı arasındaki en zorlayıcı benzerliklerden biri, genellikle kontrol kaybının ve ardından arzulanan madde veya yiyeceğin aşırı tüketiminin eşlik ettiği bir arzulama deneyimidir (Meule, 2023). Ara sıra veya sürekli kullanılan alkol psikolojik veya fiziksel alışkanlık oluşumunu destekleyebilir. Benzer bir çalışmada madde bağımlısı olan bireylerde

yeme bozukluğu görülme oranının normal bireylere göre yaklaşık 7 kat fazla olduğu gözlemlenmiştir (Maner, Erkıran, & Hantaş, 2004). Ayrıca yeme bozukluğu yaşayan bireylerde ciddi düzeyde dürtüselliğin arttığı (Erbay & Seçkin, 2016), alkol kullanımının da oldukça fazla olduğu belirtilmektedir (Beray, Lacey & Merry, 1986, Root vd., 2010). Çalışmalar gözlemlendiğinde alkol kullanımın özellikle psikolojik rahatsızlıklarda dürtüsel davranışları daha fazla tetiklediği belirtilebilir. Ayrıca alkol kullanımı ve yemek yemenin ödül hassasiyetine duyarlılığı artırıcı yönü de, bireylerin ödüle yönelik performans dürtüsünün de artmasını desteklemektedir (Waxman, 2009).

Araştırma sonucunda katılımcıların dürtüsellik ölçeği puanlarının yeme arzusu ölçeği puanlarını yordama düzeyi incelendiğinde, dürtüsellik ölçeği puanlarının yeme arzusu ölçeği puanlarındaki toplam varyansın %24'ünü açıkladığı görülmektedir. Alkol kullanan yetişkinlerde dürtüsellik düzeyinin yeme arzusu düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir. Dawe ve Loxton (2004) dürtüselliğin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve aynı anda hem alkol kullanım bozuklukları hem de yeme bozukluklarını açıklayabilecek bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre dürtüsellik, obezite ve yeme bozukluklarının etiyolojisinde ve sürdürülmesinde kritik rolü bulunduğu belirtilmiştir (Guerrieri, Nederkoorn & Jansen, 2008). Örneğin, yüksek dürtüsellik, başarısız diyet uygulamalarına (Meule, Papies & Kübler, 2012), dışsal yeme davranışına, (Hou vd., 2011), yemek yeme arzularında artışa (Meule vd., 2012) aşırı yemeye (Meule, Vögele, & Kübler, 2011), daha yüksek vücut ağırlığına (Batterink, Yokum, & Stice, 2010) ve fast food tüketimine (Garza vd., 2016) sebep olabileceği; benzer şekilde, daha dürtüsel bireylerin, gıdayla ilgili karar verme sorumluluklarında daha az dürtüselliği olan bireylere göre lezzetli, sağlıksız yiyeceklerin(Jasinska vd., 2012) veya hedonik olarak cezbedici yiyeceklerin (Sengupta, & Zhou, 2007) daha büyük bir kısmını seçme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Literatürdeki bu benzer bulgular ile araştırma sonucundaki bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dürtüsellik ve yeme arzusu ilişkisinin birbirini besleyen bir nedensellik döngüsü yarattığı düşünülebilir.

## KAYNAKLAR

Akkoyun, S., & Göğcegöz, I. Alkol Kullanım Bozukluğu Olan Bireylerde Dürtüsellik, Yeme Tutumu ve Diğer Değişkenler ile İlişkisi: Kontrollü Bir Çalışma. Current Addiction Research, 4(2), 47-53.

Batterink, L., Yokum, S., & Stice, E. (2010). Body mass correlates inversely with inhibitory control in response to food among adolescent girls: an fMRI study. Neuroimage, 52(4), 1696-1703.

Beary, M. D., Lacey, J. H., & Merry, J. (1986). Alcoholism and eating disorders in women of fertile age. British Journal of Addiction, 81(5), 685-689

Boyland, E. J., Nolan, S., Kelly, B., Tudur-Smith, C., Jones, A., Halford, J. C., & Robinson, E. (2016). Advertising as a cue to consume: a systematic review and meta-analysis of the effects of acute exposure to unhealthy food and nonalcoholic beverage advertising on intake in children and adults, 2. The American journal of clinical nutrition, 103(2), 519-533.

Cepeda-Benito, A., Gleaves, D. H., Williams, T. L., & Erath, S. A. (2000). The development and validation of the state and trait food-cravings questionnaires. Behavior therapy, 31(1), 151-173.

Chambers, R. A., Taylor, J. R., & Potenza, M. N. (2003). Developmental neurocircuitry of motivation in adolescence: A critical period of addiction vulnerability. The American Journal of Psychiatry, 160, 1041–1052.

Crews, F. T., Braun, C. J., Hoplight, B., Switzer III, R. C., & Knapp, D. J. (2000). Binge ethanol consumption causes differential brain damage in young adolescent rats compared with adult rats. Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 24(11), 1712-1723.

Dawe, S., Gullo, M. J., & Loxton, N. J. (2004). Reward drive and rash impulsiveness as dimensions of impulsivity: Implications for substance misuse. Addictive behaviors, 29(7), 1389-1405.

Erbay, L. G., & Seçkin, Y. (2016). Yeme bozuklukları. Güncel gastroenteroloji, 20(4), 473-477.

Fedoroff, I. D., Polivy, J., & Herman, C. P. (1997). The effect of pre-exposure to food cues on the eating behavior of restrained and unrestrained eaters. Appetite, 28(1), 33-47.

Fraenkel, J., Waller, N. ve Hyun, H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw- Hill.

Garza, K. B., Ding, M., Owensby, J. K., & Zizza, C. A. (2016). Impulsivity and fast-food consumption: a cross-sectional study among working adults. Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 116(1), 61-68.

GIYNAŞ, F. F., KIZILKURT, Ö. K., Taştekin, N., KIRŞAVOĞLU, B., Oruç, G. A., & Bilici, R. (2019). Alkol-madde kullanım bozukluğu olan hastalarda tedaviye yarım bırakmanın yordayıcıları olarak mizaç ve karakter profilleri ve dürtüsellik. Cukurova Medical Journal, 44(1), 59-65.

Gunn, R. L., & Finn, P. R. (2013). Impulsivity partially mediates the association between reduced working memory capacity and alcohol problems. Alcohol, 47(1), 3-8.

Guerrieri, R., Nederkoorn, C., & Jansen, A. (2008). The effect of an impulsive personality on overeating and obesity: Current state of affairs. Psihologijske teme, 17(2), 265-286.

Helen C, F., Keri L, B., Peihua, G., & Rajita, S. (2010). Interactive effects of cumulative stress and impulsivity on alcohol consumption. Alcoholism: clinical and experimental research, 34(8), 1376-1385.

Hollander, E., & Rosen, J. (2000). Impulsivity. Journal of Psychopharmacology, 14(2_suppl1), S39-S44.

Hou, R., Mogg, K., Bradley, B. P., Moss-Morris, R., Peveler, R., & Roefs, A. (2011). External eating, impulsivity and attentional bias to food cues. Appetite, 56(2), 424-427.

JOHANSON CE, FISCHMAN MW. (1989). The Pharmacology of Cocaine Related to Its Abuse. Pharmacology Review; 41(1):3-52.

Jasinska, A. J., Yasuda, M., Burant, C. F., Gregor, N., Khatri, S., Sweet, M., & Falk, E. B. (2012). Impulsivity and inhibitory control deficits are associated with unhealthy eating in young adults. Appetite, 59(3), 738-747.

KEÇELİ F, MANER F, ALPKAN L. (2008). Yeme Bozukluğu Hastalarında Alkol ve Psikoaktif Madde Kullanım Bozukluğu: Kontrollü Bir Çalışma. Bağımlılık Dergisi, 9: 65-71

Maner, F., Erkıran, M., & Hantaş, Y. (2004). ALKOL VE ALKOL DIŞI MADDE BAĞIMLILIĞI OLAN KADINLARDA YEME BOZUKLUKLARI: KONTROLLÜ BİR ÇALIŞMA. Journal of Dependence, 5, 61-64.

Meule, A. (2023). Food craving in food addiction.

Meule, A., Papies, E. K., & Kübler, A. (2012). Differentiating between successful and unsuccessful dieters. Validity and reliability of the Perceived Self-Regulatory Success in Dieting Scale. Appetite, 58(3), 822-826.

Meule, A., Lutz, A., Vögele, C., & Kübler, A. (2012). Food cravings discriminate differentially between successful and unsuccessful dieters and non-dieters. Validation of the Food Cravings Questionnaires in German. Appetite, 58(1), 88-97.

Meule, A., Vögele, C., & Kübler, A. (2011). Psychometrische evaluation der deutschen Barratt impulsiveness scale–Kurzversion (BIS-15). Diagnostica.

Meule, A., Hermann, T., & Kübler, A. (2014). A short version of the Food Cravings Questionnaire—Trait: the FCQ-T-reduced. Frontiers in psychology, 5, 190.

Novak, N. L., & Brownell, K. D. (2011). Obesity: a public health approach. Psychiatric Clinics, 34(4), 895-909.

Root, T. L., Pisetsky, E. M., Thornton, L., Lichtenstein, P., Pedersen, N. L., & Bulik, C. (2010). Patterns of co-morbidity of eating disorders and substance use in Swedish females. Psychological medicine, 40(1), 105-115.

ŞAHPOLAT M, ARI M, KOKAÇYA MH, ÇÖPOĞLU ÜS.(2014). Ödül Eksikliği Sendromu. Bağımlılık Dergisi, 2014, Cilt: 15, Sayı:2, s:85-90

Sengupta, J., & Zhou, R. (2007). Understanding impulsive eaters' choice behaviors: The motivational influences of regulatory focus. Journal of Marketing Research, 44(2), 297-308.

Shin, S. H., Hong, H. G., & Jeon, S. M. (2012). Personality and alcohol use: The role of impulsivity. Addictive behaviors, 37(1), 102-107.

Staiger, P. K., Dawe, S., Richardson, B., Hall, K., & Kambouropoulos, N. (2014). Modifying the risk associated with an impulsive temperament: A prospective study of drug dependence treatment. Addictive behaviors, 39(11), 1676-1681.

Strickland, J. C., & Johnson, M. W. (2021). Rejecting impulsivity as a psychological construct: A theoretical, empirical, and sociocultural argument. Psychological review, 128(2), 336.

Sun, W., & Kober, H. (2020). Regulating food craving: From mechanisms to interventions. Physiology & behavior, 222, 112878.

Tamam, L., Güleç, H., & Karatas, G. (2013). Barratt Dürtüsellik Ölçegi Kisa Formu (BIS-11-KF) Türkçe Uyarlama Çalismasi/Short Form of Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11-SF) Turkish Adaptation Study. Noro-Psikyatri Arsivi, 50(2), 130.

Traş, Z., & Gökçen, G. (2021). Yeme Arzusu Ölçeği Kısa Formunun Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 200-215.

Volkow, N. D., Fowler, J. S., & Wang, G. J. (2003). The addicted human brain: Insights from imaging studies. Journal of Clinical Investigation, 111, 1444–1451.

Wadden, T. A., Brownell, K. D., & Foster, G. D. (2002). Obesity: responding to the global epidemic. Journal of consulting and clinical psychology, 70(3), 510.

Waxman, S. E. (2009). A systematic review of impulsivity in eating disorders. European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association, 17(6), 408-425.

# AZERBAYCAN'DA E-TİCARETİN GELİŞİMİNDE DEVLET POLİTİKALARININ ROLÜ

**Öğr. Gör. Khayala İBRAHİMOVA**

Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, doktora öğrencisi

xhasimova@beu.edu.az

Orcid ID: 0000-0002-8380-9117

**Farhad RAHMANOV**

Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, Prof. Dr.

f.rahmanov@unec.edu.az

Orcid ID: 0000-0003-2911-8179

**Elçin SÜLEYMANOV**

Bakü Mühendislik Üniversitesi, Doç. Dr.

elsuleymanov@beu.edu.az

Orcid ID: 0000-0002-6075-2744

## Özet

Elektron ticaret, işletmelerin ürün ve hizmetlerini dijital platformlar üzerinden satışa sunarak elektronik yollarla ticaret yapmalarıdır. Bu, internet üzerinden yapılan alışverişler, elektronik ödeme sistemleri, online pazar yerleri ve diğer dijital ticaret platformları gibi çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Elektron ticaretin avantajları arasında daha düşük işletme maliyetleri, küresel pazarlara erişim, daha kolay müşteri erişimi ve hızlı işlem süreleri gibi faktörler bulunmaktadır. Azerbaycan hükümetinin son yıllarda e-ticaretin geliştirilmesi için birçok politika ve düzenlemeler geliştirdiğini belirtmektedir. Bu politikalar arasında elektronik ticaret işletmelerinin kayıt altına alınması, vergi yükümlülüklerinin belirlenmesi ve tüketicilerin korunması gibi konular yer almaktadır. Ayrıca, hükümet altyapı yatırımları yaparak internet altyapısının geliştirilmesi, mobil cihaz kullanımının artırılması ve elektronik ödeme sistemlerinin geliştirilmesi gibi önemli adımlar atmıştır.. Bu çalışmada, Azerbaycan'ın e-ticaret alanında son yıllarda kaydettiği gelişmeleri ve bu gelişmelerin devlet politikaları sayesinde nasıl gerçekleştirildiğini analiz etmektedir. Sonuç olarak, Azerbaycan hükümetinin e-ticaretin gelişimini teşvik etmek için yürüttüğü politikaların başarılı olduğunu ve ülkenin e-ticaret alanında önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak, bu alanda yaşanabilecek sorunların önlenmesi için daha etkili düzenlemeler ve tüketici koruma mekanizmalarının oluşturulması gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, Azerbaycan'ın e-ticaret alanında son yıllarda kaydettiği gelişmeleri ve bu gelişmelerin devlet politikaları sayesinde nasıl gerçekleştirildiğini analiz etmektedir. Sonuç olarak, Azerbaycan hükümetinin e-ticaretin gelişimini teşvik etmek için yürüttüğü politikaların başarılı olduğunu ve ülkenin e-ticaret alanında önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak, bu alanda yaşanabilecek sorunların önlenmesi için daha etkili düzenlemeler ve tüketici koruma mekanizmalarının oluşturulması gerektiği de vurgulanmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** E-ticaret, Azerbaycan, İnnovasyon.

# THE ROLE OF GOVERNMENT POLICIES IN THE DEVELOPMENT OF E-COMMERCE IN AZERBAIJAN

## Abstract

Electronic commerce is the way businesses trade electronically by offering their products and services on digital platforms. This can be done in a variety of ways, such as online shopping, electronic payment systems, online marketplaces and other digital trading platforms. Advantages of e-commerce include lower operating costs, access to global markets, easier customer access and fast transaction times. He states that the Azerbaijani government has

developed many policies and regulations for the development of e-commerce in recent years. Among these policies, there are issues such as registration of electronic commerce businesses, determination of tax liabilities and protection of consumers. In addition, the government has taken important steps such as improving the internet infrastructure, increasing the use of mobile devices and developing electronic payment systems by making infrastructure investments. In conclusion, he states that the policies implemented by the Azerbaijani government to promote the development of e-commerce have been successful and the country has a significant potential in the field of e-commerce. However, it is also emphasized that more effective regulations and consumer protection mechanisms should be established in order to prevent problems that may arise in this area. In this study, it analyzes the developments that Azerbaijan has made in the field of e-commerce in recent years and how these developments have been realized thanks to government policies. In conclusion, he states that the policies implemented by the Azerbaijani government to promote the development of e-commerce have been successful and the country has a significant potential in the field of e-commerce. However, it is also emphasized that more effective regulations and consumer protection mechanisms should be established in order to prevent problems that may arise in this area.

**Keywords:** E-commerce, Azerbaijan, Innovation.

## GİRİŞ

Teknolojideki hızlı gelişmeler ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, elektronik ticaret (e-ticaret) son yıllarda dünya çapında büyük bir ivme kazanmıştır. Geleneksel ticaret yöntemlerinden farklı olarak, e-ticaret, işletmelerin ürün ve hizmetlerini dijital platformlar üzerinden müşterilere sunması ve elektronik yollarla ticaret yapması anlamına gelir. Bu dijital dönüşüm, hem işletmeler hem de tüketiciler için önemli avantajlar sunmaktadır. E-ticaretin hızlı yükselişi, internetin küresel erişimini artırmış ve dünya çapındaki müşteri tabanına kolayca ulaşma imkanı sağlamıştır. İşletmeler, fiziksel mağaza sınırlamalarından kurtulmuş ve çevrimiçi platformlarda 7/24 açık olan sanal mağazalarda ürünlerini sergileyerek müşterilere daha geniş bir yelpazede erişme imkanı bulmuştur. Aynı şekilde, tüketiciler de coğrafi konumlarına bağlı kalmaksızın istedikleri ürünlere ve hizmetlere kolayca erişebilir hale gelmiştir. Daha düşük işletme maliyetleri, e-ticaretin en çekici yanlarından biridir. Geleneksel mağazaların aksine, çevrimiçi mağazaların kurulması ve işletilmesi için önemli ölçüde daha az sermaye gerekmektedir. Bu da küçük işletmelerin ve girişimcilerin e-ticarete katılımını teşvik etmiş ve rekabetin artmasına yol açmıştır. Ayrıca, e-ticaret işletmeleri, fiziksel mağazaların aksine düşük işletme maliyetleri sayesinde ürünlerini müşterilere daha uygun fiyatlarla sunma şansına sahip olmuştur. Özellikle Covid-19 pandemi sürecinde bütün dünyada hızla artan elektron ticaret hacmi (Bensghir, T., & Aslanova, B. 2022.) Azerbaycanda da kendini göstermiştir. Pandemi sürecinde toplam ticaret hacminde önceki yillara oran olarak %20-30- civarında artış olmuştur Bu yılık 4-5 milyar dolarlık bir ticaret hacmi demektir. Her yıl bu hacim en az %20 artmaktadır. Azerbaycan'da özellikle giyim, elektronik cihazlar, kozmetik, ev eşyaları ve kitap gibi ürünlerin online satışı yaygındır. Ayrıca, son yıllarda hükümetin e-ticaret sektörünü desteklemek için yürüttüğü politikalar arasında, eticaret işletmelerinin kayıt altına alınması, vergi yükümlülüklerinin belirlenmesi, internet altyapısının geliştirilmesi, mobil cihaz kullanımının artırılması, elektronik ödeme sistemlerinin geliştirilmesi, teknik destek ve pazarlama/satış eğitimleri gibi konularda işletmelere yardımcı olmak yer almaktadır. Ancak, Azerbaycan'da eticaretin gelişimini engelleyen bazı zorluklar da vardır. Bunlar arasında online ödeme sistemlerinin yetersizliği, kredi kartı kullanımının azlığı, lojistik altyapının zayıflığı, tüketici koruma mekanizmalarının eksikliği ve yeterli düzenlemelerin olmayışı gibi sorunlar yer almaktadır. Bu sorunlar, Azerbaycan'ın e-ticaret sektörünün daha fazla gelişebilmesi için ele alınması gereken konulardır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada , Azerbaycan'da e-ticaretin gelişiminde devlet politikalarının rolünü incelemek amacıyla, karma yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hem nitel hem de nicel veri

toplama tekniklerini içeren bir araştırma tasarımı izlenmiştir. Bu bölümde, çalışmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılması, Azerbaycan'daki e-ticaretin gelişimine yönelik hem derinlemesine bir anlayış elde etmeyi hem de geniş kapsamlı verilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Nicel veriler, e-ticaretin büyüme oranları, sektörel analizler ve diğer sayısal verilerle ilgili veri tabanları ve raporlar kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise, Azerbaycan hükümeti yetkilileri, e-ticaret işletmecileri ve sektör uzmanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grupları aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel veriler, istatistiksel analizler ve grafikler kullanılarak çeşitli yöntemlerle analiz edilmiştir. Büyüme oranları, sektörel paylar ve diğer sayısal verilerin analizi, e-ticaretin genel durumu hakkında bütüncül bir resim sunmayı amaçlamaktadır.

## BULGULAR

21. yüzyıl, küreselleşen tek bir bilgi toplumu yaratma sürecini başlatan bilgi ve iletişim teknolojileri çağıdır. Günümüzde bu süreçler aynı hızda olmasa da her yerde ve aynı zaman diliminde gerçekleşmekte ve devletlerin, toplumsal sınıfların ve karşılıklı sivil ilişkilerin tüm yönlerine dokunmaktadır. Siber suçlar, elektronik imza, nanoteknolojiler, robotik, yapay zeka gibi günümüzde bir hayal gibi görünen kavramlar günümüzün gerçeği haline geliyor. Genellikle sadece bilim adamları tarafından değil, politikacılar ve devlet adamları tarafından da konuşulur ve "elektronik hükümet" ve "elektronik devlet" terimleri daha yaygındır. Bir proje olarak "elektronik devlet", her şeyden önce, kamu yönetiminde başarılı olmak için bilimsel ve teknik ilerleme kazanımlarının uygulanması sürecidir. Ancak “e-devlet” kavramının uygulanması, bilgi teknolojilerinin devlet yapılarında istemsiz olarak yayılmasını gerektirmektedir. Bu, devlet idare sisteminin yeni düzeni, devlet aygıtı ile sivil toplum arasındaki ilişkilerin teknolojik ortamıdır. 21. yüzyılın bir memuru, sadece bilgisayar becerisine sahip bir memur değildir. Modern gerçekleri yeterince anlayan, gelişen bilgi altyapısında özgürce iletişim kurabilen, ortaya çıkan sorunları pratik ve kapsamlı bir şekilde çözebilen yeni tarz bir liderdir. Bilgi teknolojisi şu anda tüm sürecin ayrılmaz bir parçası haline geliyor. Ancak "bilgi kaynakları", "bilgi teknolojileri"nden ayırt edilmelidir. Teknoloji her şeyden önce araçsal, teknolojik bir anlam kavramı yaratır ve bilgi kaynakları bunun bir parçasıdır. Bu kavramlar karıştırılmamalıdır. Bu konuların, ülkenin Cumhurbaşkanı Sayın İlham Aliyev'in devlet yönetiminin en üst kademelerinde - Cumhurbaşkanlığı Yürütme Ofisi, Milli Meclis - politikasına göre yürütülen yapısal reformlara açıkça yansıması dikkat çekicidir. Böylece son dönemde teknik yönün bilgi teknolojilerine uygun yapılanmalarla güçlendirildiği bir dönemde, asıl görevi bilgi politikası ve bilgi kaynakları ile çalışmak olan bir bilgi güvence departmanı ve bilgi sorunlarına yönelik bir hizmet, belirtilen yapılarda oluşturulmuştur. E-devlet kavramı, ulusal düzeyde devlet yapılarında yer alan bilgi alanlarını birleştiren benzer bir sistemin oluşturulmasını ifade etmektedir ve bu durumda kurumsal düzeyde oluşturulması için teknik süreç yapılarının ve yapılarının ortaya konulması büyük önem taşımaktadır. e-devletler. Ölçekler dikkate alınarak kuvvetler ayrılığının belirlenmesi de önemlidir. Sonuçta, elektronik devlet projesinin teknik uygulaması, aynı düzeydeki başka bir kuruluş çerçevesinde kuruluşun ilgili projesinin uygulanmasını sağlar. Ancak, diğer organların faaliyetlerinin elektronikleştirilmesine ilişkin düzenleme sürecine müdahale etmek, yetkiler ayrılığının sınırlarının ihlali olarak değerlendirilebilir. Böyle bir durumda, elektronik devlet kavramını uygulayan bir alt veya kurumlar arası eylem organı oluşturulması uygun görülmektedir. Bu durumda süreci yavaşlatan faktörlerin olumsuz izlenimi en aza indirilmiş olacaktır.

Bahsettiğimiz gibi e-devlet, bilgi teknolojileri aracılığıyla devlet ve vatandaş arasındaki etkileşimi içeren yeni bir devlet yönetimi modelidir. E-devlet kavramı Batı'da 1990'lı yılların

başında ortaya çıkmış, ancak pratik olarak ancak 90'lı yılların sonunda uygulanmaya başlanmıştır. E-devlet yapılanmasının temel ilkeleri şu şekildedir: e-devlet 7 gün 24 saat çalışır, yani vatandaşlara her an hizmet sunar. Amaç, vatandaşlara maksimum basitlik ve şeffaflık ile hizmet sunmak, tek tip teknik standartlar, karşılıklı uyum ve mahremiyet sağlamak, bilgi güvenliği kurallarının uygulanması sırasında vatandaşların görüşlerini müzakere etmeden yönlendirmek vb. İlk bakışta tüm bu saydıklarım bürokratik engellerin azaltılması ya da kağıt belgelerin dolaşımı gibi görünebilir ama aslında durum hiç de öyle değil. Bu aynı zamanda vatandaşların devlet kurumlarına başvurmak ve yasal bilgi almak için harcanan maliyet ve zamandan ve ayrıca devletin vatandaşların haklarını kullanma maliyetlerinden tasarruf etmelerini sağlar. Ancak, örneğin eski moda bir Merkez Ofis görevlisi bilgi almak için ne yapar? Yazılı görevlendirme yazısını hazırlayarak alt kuruluşlara gönderir, belirlenen süre sonunda yanıt ister, yanıtları toplamak ve analiz etmek üzere bir yönetici grubu görevlendirir, sonuçları özetleyen bir nihai rapor hazırlar.

Azerbaycan'da çoğu devlet yapısının resmi internet siteleri var, bu internet sitelerinde başvuru ve sorgulama bölümleri var. Genel olarak içinde bulunduğumuz yılın istatistiklerine bakacak olursak birçok devlet ve devlet dairesinin bu alanda önemli ilerlemeler kaydettiğini göreceğiz. Kamu otoritelerinin web sitelerinin projelerini hayata geçirirken "üç tıklama konsepti" ilkelerini takip etmek daha da önemlidir. Böylece, bu sırada kullanıcı üç düğmeye basarak herhangi bir bilgiyi alabilir. Ağdaki bilgi kaynaklarının nadir doğası göz önüne alındığında, bu kavram siteyi maksimum işlevsellik sınırına getirecek ve bilgisayar okuryazarlığı ne olursa olsun en basit kullanıcıya bile açık hale getirebilecektir. Bu da, nüfusun farklı katmanları arasındaki dijital eşitsizlik faktörlerini bir şekilde ortadan kaldıracaktır.

Başarılar sadece yönlendirmeler, web sitelerindeki anket dağıtımları ile sınırlı değildir. İletişim ve Bilgi Teknolojileri Bakanlığı'nın elektronik imza ile ilgili yürüttüğü ihale sonuçlanmış olup, gerçek veya tüzel kişiler tarafından resmi makamlara gönderilen her türlü bilgi ve tebligat, o kişinin imzasının dijital formu ile teyit edilecektir. Azerbaycan'da "e-devlet" kurumu belli ölçüde oluşturulmuş olup, bu yönde maksatlı çalışmalar yapılmakta ve Milli Meclis'te yasama altyapısı iyileştirilmektedir. Burada özellikle belirtmeliyiz ki "Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Kalkınması için Bilgi ve İletişim Teknolojileri Ulusal Stratejisi (2003-2012)" ulusal lider Haydar Aliyev'in 17 Şubat 2003 tarihli kararnamesi ile onaylanmıştır ve bu Azerbaycan Cumhuriyeti içindir. Azerbaycan'da BİT sektörünün gelişmesi amacı ile çeşitli girişimlerin oluşturulmasına ivme kazandırmıştır. Toplum kendini bu yönde bilgilendirmek, devletle daha yakın ilişki sürdürmek ve bu ilişkiyi geliştirmek için dijital teknolojileri kullanmaya başlamıştır. Şu anda, Azerbaycan'da e-devletin yapısı "geniş gelişme" aşamasındadır ve bu aşamaya, daha karmaşık işlevlere sahip ve dinamik olarak yerleştirilmiş bilgiler sunan devlet web sitelerinin sayısındaki artış eşlik etmektedir. "Elektronik Azerbaycan" programının bir parçası olan "elektronik hükümet" projesi bugün başarıyla uygulanmaktadır ve 2008 yılı için "elektronik hükümet" projelerinin geliştirilmesine ilişkin BM raporu Azerbaycan'ı bölgede lider ülke olarak göstermektedir.

Teknolojiyi tek bir forma entegre etme ihtiyacı açısından, olayın niteliğine bağlı olarak "elektronik devlet" teriminin doğru olmadığı konusunda hemfikir olmak gerekir. "Elektronik hükümet" terimi, kökenini İngilizce "e-devlet" teriminden (kelimenin tam anlamıyla - elektronik devlet, elektronik yönetim) alır ve yalnızca hükümetin "elektronikleşmesi" değil, aynı zamanda tüm kamu yönetimi ve yerel yönetim sistemi, "elektronik hükümet" fikrinin gerçekleşmesinin imkansız olduğu anlamına gelir. Halen tüm normatif belgelerde "e-devlet" terimi kullanılsa da, "e-devlet" teriminin daha doğru olması muhtemeldir. Herhangi bir e-devlet projesinin özü, herhangi bir ülkede gerçekleştirilebilir. Bu, kurumsal bilgi sisteminde her zaman

ulusal düzeyde uygulanır. Bununla birlikte, hükümet kelimesine karşılık gelen "elektronik" terimi, geçici bir tarihsel tezahür olacaktır. Zamanla ortadan kalkacaktır çünkü elektronik olmayan bir durum kalmayacaktır. Bence terminolojiyi tek tip yapmak çok önemli. Bu büyük bir hukuki öneme sahiptir ve hukuki açıdan bilimsel çalışmalarda ve normatif işlemlerde "e-devlet" teriminin kullanılması daha doğru olacaktır.

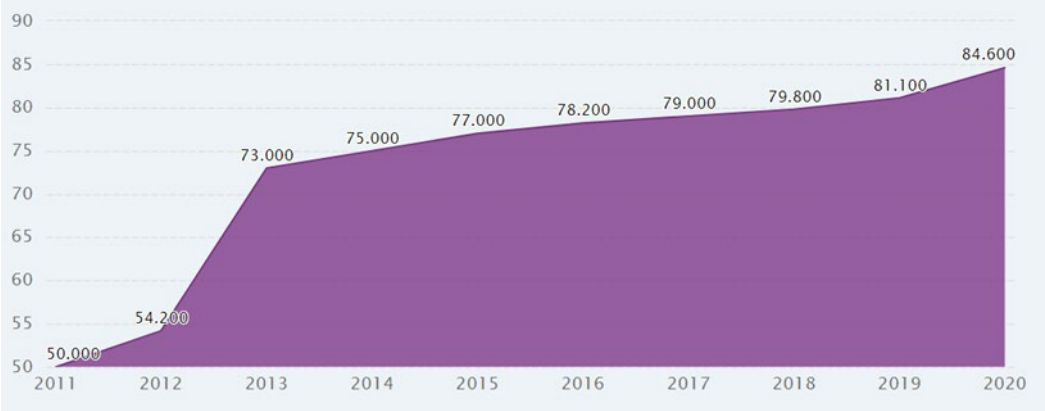
Kamu kurumları tarafından yapılan izlemeye bakacak olursak, devlet erkine dahil olan dairelerin resmi internet sitelerinin gelişiminin farklı düzeylerde gerçekleştiğini, bir kısmının bu sürece yeni katıldığını görürüz. Bu gibi durumlarda e-devlet oluşturma süreci otomatik olarak ertelenmektedir. Gelişimin sorunsuz ilerlemesi önemli bir faktördür. Bu alanda önde gelen web siteleri www.prezident.az, www.meclis.gov.az, www.mincom.gov.az, www.taxes.gov.az vb. sitelerdir. Diğer kuruluşlar da resmi web sitelerini geliştirmek için çalışmalıdır. Bazı siteler tam gelişmiş, bazıları tam gelişmiş değil ama "e-devlet"in tüm ülkeyi kapsayan karmaşık bir sistem olduğu dikkate alınmalı ve bu nedenle farklı ele alınmalıdır.

Gelişmiş "e-devlet" ülkelerinin deneyimi, bilgi ve birikime kaliteli bir şekilde ulaşan bir grup insanın, sosyo-ekonomik durumlarını daha hızlı iyileştirdiğini ve geliştiğini göstermektedir. Bu hem eyaletler arası hem de eyaletler içinde olur. E-devlet inşa etme yönünde, ilk aşamada toplumumuzun en az %15-20'sinin BİT alanında bilgi sahibi olması için devlet ile vatandaş, devlet ile devlet ve vatandaş arasındaki geri bildirimi organize etmek için çalışmalıyız. Buna karşılık, bu süreç geliştirmeyi hızlandırmak için fayda faktörünü artıracaktır. "e-devlet" kurmayı başaran ülkelere bir göz atalım: Kanada, ABD, Singapur, Finlandiya vb. Sovyet sonrası ülkelerde, Baltık ülkeleri "elektronik devlet" inşası konularında daha fazla ilerledi. Örneğin, Estonya'da 2000 yılından beri kabul edilen "Kamu Bilgilerine Dair" yasa uyarınca, vatandaşlar devlet sırrı olmayan tüm resmi kamu bilgilerini esas olarak İnternet aracılığıyla kullanmaktadır. Sadece saatin ihtiyacı olduğu için değil, aynı zamanda kanunun kesin şartı olduğu için. Mevcut norma göre, "bilgi sahibi, bu bilgiyi ihtiyacı olan tüm kişilere maksimum teslimat hızını sağlayacak şekilde yayınlamakla yükümlüdür".

Dijital farklılık ve eşitsizlik olarak bilinen sorun, insanların bilgiye erişme, onunla çalışma ve onu kullanma fırsatlarının çeşitliliğidir. Bilgi kaynaklarına ve yüksek teknolojilere erişimdeki bu eşitsizlik, bilgi toplumu üzerinde tüm dünya tarafından bugünün ve geleceğin bir sorunu olarak tartışılan temel konudur. Ülkeler arasındaki genel gelişmişlik farkına bağlı olarak, bir grup insan bilgi kaynaklarını kullanma konusunda daha geniş imkanlara sahipken, diğer bir grup insan bu imkanları ya belirli sınırlamalarla kullanmakta ya da tamamen mahrum bırakmaktadır. Bu sorun toplumumuzda da var ve çözmeye çalışmalıyız. 2000 yılının sonunda milli lider Haydar Aliyev, "Azerbaycan 21. yüzyıl ile 3. binyılın kavşağındadır. Yeni 2001, yeni yüzyıl ve 3. binyıl münasebetiyle Azerbaycan halkına sesleniş" "Küreselleşmenin birçok ülke için yarattığı sorunları biz de düşünüyoruz. . Yeni milenyumun eşiğinde, ülkemizin karşı karşıya olduğu siyasi ve sosyo-ekonomik sorunlar geniş çapta tartışılmalı ve görevlerimiz doğrultusunda ilgili programları hayata geçirmeliyiz. Dolayısıyla sosyo-ekonomik, sosyo-politik alanda hangi olayların olacağını ve bu olaylarla ve olası sorunlarla nasıl mücadele edeceğimizi beklememeliyiz. Bu olayları önceden öğrenmeli ve yönetebilmeliyiz. Bu açıdan, küreselleşme çağında "e-devlet" kurumuna ilişkin Azerbaycan'ın yasal çerçevesinde birçok yenilik olduğunu da belirtmeliyim. Dünya deneyimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin petrol dışı sektörün gelişimindeki rolünün özellikle önemli olduğunu göstermektedir. Azerbaycan'da BİT sektörü gelişme hızı bakımından enerji sektörünün gerisinde kalsa da petrol dışı sektörde lider olduğunu söylemek yanlış olmaz. Azerbaycan Cumhurbaşkanı İlham Aliyev bir konuşmasında, "Azerbaycan'ın kapsamlı kalkınması ve modernleşmesi, bilgi ve iletişim teknolojileri alanında dünyanın en ileri deneyimini Azerbaycan'a getirmemizi, burada uygulamamızı ve

yaygınlaştırmamızı gerektiriyor" dedi. Şu anda ülkemizde petrolden sonra ikinci öncelikli alan olan BİT, bu alanın hızla gelişmesi "e-devlet"in oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır. "E-devlet" ile ilgili mevzuat çerçevesinde bazı kanunlar çıkarılmıştır ve aynı zamanda bu alanda kabul edilen kanunlar da bizlere e-devlet inşası yönünde hazırlandığımızı göstermektedir. Bilhassa belirtmek isterim ki, Azerbaycan Cumhuriyeti'nin "Bilgiye Erişim Yasası" bilgi konularında temsili bir kurumun oluşturulmasını öngörmektedir ve bu "e-devleti" geliştiren birçok ülke hala bunu yapmamaktadır. var tabi ki bu kurumun faaliyeti biraz zaman gerektirmektedir. "E-devlet" ile ilgili mevzuat çerçevesinde daha pek çok yenilik bulunmaktadır. Bilgilerin oluşturulmasına hizmet eden "Azerbaycan Cumhuriyeti'nde 2005-2008 Yılları için İletişim ve Bilgi Teknolojilerinin Geliştirilmesine Yönelik Devlet Programı" ("Elektronik Azerbaycan"), "Elektronik İmza ve Elektronik Belge Hakkında", "Elektronik Ticaret Hakkında". Ülkemizde toplum ve genel olarak devletimizin gelişimi, "Telekomünikasyon" kanunları kabul edilmiş ve bu doğrultuda bir takım projeler hayata geçirilmektedir. Bu tür yasaların varlığı, ülkede BİT'in gelişmesinde büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojileri detaylı bilimsel ve yasal çalışmaları gerektirmektedir. Yasal düzenleme, yalnızca bireysel yasaların kabul edilmesini değil, örneğin ekonomik yasal ilişkileri düzenleyen normların, hakları korumayı ve siber suçları önlemeyi amaçlayan önleyici normlarla çelişmemesi gereken böylesine sistematik ve karmaşık bir mevzuatın varlığını gerektirir. Bu alanın gelişmesi için öncelikle bilgi ve iletişim hukukunun (elaw) oluşması gerekmektedir. Bu alanda ülkemizde hukukçu eksikliği göze çarpmakta ve bilimsel seminerler neredeyse çok nadiren yapılmaktadır.

Halihazırda devlet ve hükümet organları, vatandaşların İnternet üzerinden yaptığı başvuruların incelenmesini daha da aktif hale getirmiş ve web sitelerinde vatandaşların başvuruları için yer ayırmıştır. Bu organlar artık vatandaşların ihlal edilen hakların teklifleri, tavsiyeleri veya restorasyonu ile ilgili şikayetlerini ve taleplerini, İnternet aracılığıyla yetkililerin eylemleri ve eylemsizlikleriyle ilgili elektronik itirazları hızla inceliyor ve yanıtlıyor. E-postaların görüntülenmesi, devlet ve devlet kurumları tarafından hizmet sunumunu daha da geliştirir. Vatandaş taleplerine sahip çalışma modülü, talebi kabul edilen bir vatandaşın herhangi bir mektubun kaderini elektronik olarak takip etmesine olanak tanır: kim gördü, kim cevapladı, nereye gönderildi, vb. E-posta, gerekli bilgileri elde etmek için etkileşim sırasında kullanılan kağıt miktarını önemli ölçüde azaltır. Bu imkan, devlet ile vatandaş arasındaki yoğun bilgi alışverişinin gerçekleştirilmesinde devlet-devlet, devlet-vatandaş ilişkilerini düzenlemekte, devletin işleyişini sağlayan ve etkinliğini artıran temel mekanizmalardan biridir. Halihazırda "e-devlet"in temelini oluşturacak projeler hayata geçiriliyor: telekomünikasyon altyapısı iyileştiriliyor, gümrük, maliye ve vergilendirme alanlarında kurumsal sistemler yaygınlaştırılıyor, nüfus kaydı oluşturuluyor ve diğer kadastro ve kütükler oluşturuluyor. Bu çalışmaların bir kısmı önceki yıllarda başlatıldığı için, şimdi bunların genel "e-devlet" ideolojisine göre koordinasyonu sorunu ortaya çıkıyor. Kazanılan deneyime dayanarak, "devlet-vatandaş", "devlet-hükümet" ve "devlet-iş" ilişkilerinin oluşturulmasını teşvik eden devlet organları arasında etkileşim oluşturmak için "tek pencere" şeması kullanılır. Azerbaycan'daki bu yaklaşım, "e-devlet" oluşumunun aşamalı, pilot projeler ve tipik çözümlerle gerçekleştirildiğini ve toplumu buna hazırlamak için yasal düzenlemeye ilişkin projelerin kabul edilmesi de dahil olmak üzere uygun yaklaşımların uygulandığını da göstermektedir. bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişim sürecinde ortaya çıkan ilişkilerin Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Sayın İlham Aliyev'in istikrarlı politikası sonucunda oluşan istikrarlı ekonomik durum, ülkemizde bilgi ve iletişim alanında elde edilen başarılar, uygulanan programlar ve ulusal projeler güvenle şunu söylemek için sebep veriyor: Azerbaycan yakın gelecekte küresel bilgi toplumunda değerli bir yer alacaktır.




**Qrafik1.Azerbaycan'da internet kullanıcılarının nüfusa oranı(2011-2020).**
**Kaynak:** Azerbaijan Internet Users: Individuals: CEIC. The data is categorized under Global Database's Azerbaijan 2023.

## AZERBAYCAN DA ELEKTRONİK TİCARET PAZARININ MEVCUT DURUMU VE GELİŞİM TRENDLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Azerbaycan'da e-ticaret pazarının mevcut durumunu analiz edebilmek için bu pazardaki ana konuların faaliyetlerine bakmak gerekir. Mevcut pazara bakıldığında bu konuları internet mağazaları ve internet alanında aracılık hizmeti verenler olarak iki gruba ayırmak mümkündür. İnternet mağazaları, aracılardan daha geniş bir faaliyet yelpazesine sahiptir. Ülkemizde e-ticaret ilişkilerinde ithalat işlemleri çoğunluktur. E-bay.com, amazon.com ve shopping.com hizmetleri dünyanın en büyük e-ticaret portalları tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak, sosyal ağlarda yaygın olarak reklamı yapılan arabulucular, ABD, Türkiye, BAE ve Avrupa ülkelerinden ürün getirme hizmetleri sunmaktadır. Bunlara ek olarak ülkemizde faaliyet gösteren online mağazalar da bulunmaktadır. İnternet ortamında aracılık hizmetleri sipariş üzerine mal getirip satan kişiler ağırlıklı olarak Facebook, Instagram, YouTube gibi sosyal medya ortamlarında çeşitli ürün ve hizmetlerin reklam ve satışını yaparak faaliyet göstermektedir.

Bunlar Ülkemizde arabuluculuk yapan bu sitelere örnek olarak, bir tür posta kolisi hizmeti sunan mover.az, starexpress.az, camex.az ve tap.az, bina.az, lalafo.az, emlak verilebilir. az siteler çoğunlukla yenidir ve ikinci el ürün ve hizmetlerin satışına aracılık ederler. Daha önce de belirtildiği gibi, bu tür siteler C2C modeline göre çalışır. Mover.az: Çalışma mekanizmasına bakacak olursak ağırlıklı olarak aracılık yapmak, yabancı e-ticaret sitelerinden verilen siparişleri yurtdışındaki ofislerine kabul etmek, Azerbaycan'a getirmek ve teslim almaktan ibaret diyebiliriz. Azerbaycan ofislerinde ve müşteriye teslim edilmesi. Yabancı ülkelerden sipariş almak için Türkiye ve Amerika olmak üzere iki yabancı ülkede ofisleri bulunmaktadır (https://www.mover.az, 2018). Rakiplerinden ayıran unsur, müşteriye teslim edilecek kargonun depoya girdiği andan son adresine teslim edilene kadarki gidişatı hakkında online ve SMS hizmeti ile müşteriyi bilgilendirmeyi taahhüt etmesidir. . Talep edilmesi halinde ithal ürünlerin kapıdan kapıya teslimi de sunulan hizmetlerden biridir. Amerika ve Türkiye'den mal siparişi olarak yola çıkan şirketin şu anda BAE'den mal siparişi kabul ettiğini de belirtilmelidir.

Eksik yönleri olarak, teslimat hizmetinin ücretli olması, birden fazla ürün sipariş edilmesi durumunda her paket için teslimat ücretinin hesaplanması ve Taşıyıcının sipariş edilen mallar için sigorta sağlamaması belirtilebilir.

Camex.az: Şirket, 2012 yılından beri Azerbaycan Cumhuriyeti Ekonomi Bakanlığı tarafından verilen lisans temelinde faaliyet göstermektedir. Camex, ABD, Almanya, Birleşik Arap Emirlikleri, Türkiye, Çin, İngiltere ve Rusya'dan gelen kolileri, çevrimiçi mağazalardan sipariş edilen malları ve büyük hacimli ve ağır standart dışı yüklerin hava taşımacılığı ile kısa sürede Azerbaycan'a teslimini organize eder. Paket Azerbaycan'a Almanya ve Çin depolarına girdikten sonra 3-5 gün, ABD, BAE, Rusya depolarına girdikten sonra 7-10 gün, Türkiye ve İngiltere'den ise 2 gün içinde teslim edilir. Güçlü teknik altyapısı ve personel potansiyeli sayesinde sadece Bakü'de değil, Sumgayıt ve Gence bölgelerinde de faaliyet gösterebilmektedir. Diğer bir avantaj ise siparişin bulunduğu paketin "Camex" deposuna girdiği andan müşteriye teslimine kadar olan tüm sorumluluk firmaya aittir.

Azerbaycan'da faaliyet gösteren yurt içi e-ticaret pazarındaki yeni faaliyetine rağmen hızlı bir büyüme gösteren azexport.az portalından da bahsetmek gerekir. Azexport.az, 2016 yılında mamul mallar için tek bir veri tabanı oluşturulmasına ilişkin Kararnameye dayanarak faaliyetlerine başlamıştır. Portalın temel amacı, yerel ürünlerle ilgili bilgileri geniş bir kitleye, küresel tüketicilere sunmak, iç ve dış pazarlarda satışı için uygun bir platform oluşturmaktır. Portal dünyanın en ünlü elektronik satış ağları ile entegre olup Azerbaycan mallarını dünyaya sergilemektedir. Portal, girişimcilerin dış pazarlarda müşteri bulmasına yardımcı olmakta, ihracat işlemleri konusunda danışmanlık hizmeti vermekte, gümrük beyannamesi dahil tüm ihracat işlemlerinin "tek noktadan" online olarak yapılmasını sağlamakta ve lojistik destek sağlamaktadır (Gadashov A.A, 2018). Girişimcilere bu hizmetleri ücretsiz olarak sunan portal, faaliyete geçtiği ilk günlerden itibaren yararlanmaya başladı. Böylece portal, Ocak 2017'den bu yana dünyanın 150 ülkesinden 10.000'den fazla ihracat siparişi ve talebi aldı (https://azexport.az, 2018). Birçok alanın bütünleşmesi ve gelişmesi sonucunda değişen ekonomi yenilikleri kabullenmekte ve uyum sağlamaktadır. Yeniliklerin internet aracılığıyla hayatımıza girdiği yadsınamaz bir gerçektir. Daha önce daha basit hallerini gördüğümüz internet yeniliklerinin şimdiden günden güne değiştiğini ve sunduklarına hayran kaldığımızı söyleyebiliriz. Hayatımıza giren sosyal medya araçları hayatımızı değiştirmekte ve satın alma davranışlarımızı ciddi şekilde etkilemektedir. Sosyal ağlar, hepimizin sıklıkla kullandığı sanal dünya kavramını şimdiden gerçeğe dönüştürdü. İnternetin geniş olanaklarından yararlanan sosyal ağlar, kanunları, nüfusu, reklam pazarı ve nihayet ekonomisi ile geniş pazar olanaklarıyla sanal bir duruma dönüşmektedir. Sosyal medyanın bir online alışveriş merkezine dönüşmesi, dünyanın önde gelen alışveriş sitelerini - Amazon, Ebay vb. ciddi anlamda korkutuyor. Çünkü sosyal medyanın kurduğu bu sistem, yeni nesil online alışverişin merkezi durumunda yer almaktadır.

Çevrimiçi ticaretin yeni nesli “sosyal ticaret”tir. Sosyal medyada demografik bilgilerin bulunması, şirketlerin akıllı bir şekilde ürünleri kitlelere yönlendirebilmesi ve böylece ticareti çok kolay hale getirebilmesi anlamına gelir. Örneğin gençlerin ilgisini çeken ürün ve hizmetlerin uygun segmente, yani genç sosyal medya kullanıcılarına yönlendirilmesi yaşlılara değil, alışveriş sitelerinin hemen kapanmasına neden olacaktır. Bu durumda herkes online alışverişlerde Facebook, Instagram vb. sosyal medya türlerini tercih edeceklerdir. Bu gerçeği ülkemize mal etmek daha gerçekçi olacaktır. Ülkemizde ticaret yapan firmalar buna dikkat etmelidir.

## SONUÇ

Son yıllarda hızla gelişen internet birçok fırsatı da beraberinde getirmiştir. İnternetin sağladığı imkanlardan biri olan e-ticaret hayatımıza girdiği andan itibaren müşterilerine kolaylık ve yenilik getirmiştir. Elbette yeni gelişen bu alanın birçok dezavantajı olduğu gibi birçok avantajı da var.

Fiyat ve kolaylık, tüketicileri e-ticarete yönelten ve eksikliklerini geride bırakan temel sebeplerdir. E-ticaret müşterileri öncelikle bir ürünü uygun fiyata satın almak ve bir an önce teslim edilmesini isterler. Bazı küçük e-ticaret müşterileri, büyük e-ticaret firmalarında bulamadıkları farklı ürünleri farklı sitelerde keşfetmek isterler. Tüketicilerin online olarak reklamı yapılan ürünlere sanal dünyada sahip olma isteği perakendeciler üzerinde önemli bir etkiye sahip. Beklentileri karşılayanlar başarılı olur, başarısız olmayanlar.

Yapılan anket sonuçlarına göre Azerbaycan'da e-ticaretin gelişiminin hızlı olduğu söylenebilir. Bu, esas olarak müşteri ilgisinden kaynaklanmaktadır. Müşteriler, e-ticaretin sunduğu olanaklarla yakından ilgilenir, avantajlarından yararlanır ve dezavantajlarını tespit eder. En çok kullanılan online mağazalar arasında aracıların ağırlığı, daha popüler olduklarının ve daha çok talep edildiklerinin bir göstergesidir. Bunun nedeni ise ticaret yapmak isteyenlerin karşılaştıkları problemlerdir. Bu sorunlar arasında internetin yüksek maliyeti, yüksek vergiler, güvenlik sorunları vb. atfedilir. Bu alana olan ilginin artması için devlet düzeyinde önlemler alınması önemlidir. Gelişme ve başarıyı internetin belirlediği çağımızda e-ticaretin gelişmesi bir zorunluluk haline geldi. Kalkınma yönünde alınabilecek önlemlerden bahsedilebilir:

- Satın alma sırasında tüketiciye kişisel hizmet sunulması: Rekabetin en keskin olduğu bu dönemde müşteriyi elde tutmanın en iyi yolu, müşteri ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak ve memnuniyetini kazanmaktır. Ticarette müşteriye özel hizmet verilmesi müşteride olumlu görüşler oluşturacaktır. Müşterilere doğrudan isimleriyle hitap etmek, onlarla resmi dil yerine samimi bir günlük dille konuşmak, bireylerin alışkanlıklarını incelemek ve onlara uygun şirket ve promosyonlar sunmak, geleceğin e-ticaretinin daha da iyi bir noktaya gelmesi için önemli adımlardır.
- E-ticaret firmalarının en çok odaklandığı konuların başında mal veya hizmetin teslim süresinin minimum seviyeye indirilmesi gelmektedir. İnternette çok fazla zaman geçiren kitlenin temel özelliği, satın aldıkları ürün veya hizmeti hızlı bir şekilde, anında bulmalarıdır. Online ticaret ile uğraşan birçok firma bu sorunu en hızlı teslimat yöntemi ile çözmeye çalışmaktadır. Sipariş verirken mesafe dikkate alınmalıdır. Bazı tüketiciler artık ürüne günler yerine saatler içinde sahip olmak istiyor. Sanki her şeye ulaşmak kolaylaşıyor, dünya bir dokunuşla parmaklarımızın ucunda, insanlar daha sabırsızlaşıyor, istek ve arzunun sınırları aşırı boyutlara ulaşıyor.
- Yeni çevrimiçi ticaret yapan küçük e-mağazalar, ürünleri bölgelere teslim ederken posta hizmetini kullanır. Posta hizmetlerinin yüksek düzeyi, faaliyetlerini olumsuz etkileyen faktörlerden biridir. Ayrıca online ticaret amacıyla ürün gönderenlere hizmet bedeli konusunda belirli tavizler verilmesi daha doğru olacaktır.
- Online ticaret hacmini artırmak amacıyla bu alanda faaliyet göstermek isteyenlere teşvik niteliğinde bilgisayar satışlarında, internet ücretlerinde ve banka hesabı açarken vergi indirimi yapılabilmektedir. Böylece, herhangi bir kişi minimum maliyetlerle sanal pazarda ticaretine başlayabilir.
- Kullanıcıların hayatını kolaylaştıracak yenilikçi ödeme seçenekleri geliyor. Çevrimiçi ödemeler sırasında bazı dolandırıcılık vakaları, tüketiciler arasında şüphe uyandırır. Bu

nedenle birçok e-ticaret şirketi elektronik cüzdan, POS terminali, mobil ödeme gibi yenilikleri hayata geçirmiştir.

Bu tez çalışmasından çıkarılacak sonuç olarak bu sektörün her geçen gün yeniliklere imza atarak yoluna hızla devam ettiği söylenebilir. E-ticaret ile ilgili mevcut fikirleri özetlersek, e-ticaretin ekonomi üzerindeki etkisinin daha az engelle bir ekonomik faaliyet alanı yaratması olduğunu belirtmek gerekir. Bu etki temel olarak hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinden kaynaklanabilir. Yukarıda belirtilen hususlar göz önüne alındığında, aşağıdaki faktörlerin önemli olduğu söylenebilir:

- Devlet kurumlarının bu yönde yürüttüğü çalışmalar koordine edilmeli ve bu alanda özel sektörle güçlü bir iş birliği yapılmalıdır.
- E-ticaret küresel bilgi toplumunun ayrılmaz bir parçası olduğu için uygulanan politikalar, teknik standartlar ve araştırma araçları uluslararası normlara uygun olarak tanımlanmalı ve bu konuda aceleye getirilmemelidir.
- Kamu sektörü e-ticaret kullanımına alışmalı.
- Elektronik ticaret sırasında şirketler ve çeşitli kurumlar bir program çerçevesinde kağıt işlerinden elektronik işlemlere geçiş yapmalıdır.
- Kullanıcıların güvenliği düzenlemelerle sağlanmalı, taraf ve aracıların sorumlulukları netleştirilmelidir.

Sonuç olarak, elektronik ticaret alanında uygulanan devlet politikasının bileşenleri, ilgili fiziki altyapının hazırlanması ve sürekli geliştirilmesi, kamu ve özel sektör ihtiyaçlarının tanımlanması, uyumlu hale getirilmesi ve yasal çerçevenin oluşturulması olarak tanımlanabilir.

## KAYNAKLAR

Varian, Hal R., “The Information Economy: How Much Will Two Bits Be Worth in the Digital Marketplace?”; (http://sims.berkeley.edu/~hal/pages/sciam.htm). Giriş tarixi 12 mart, 2011.

Suleymanov, E “Electronic commerce and IT's probable effects on Azerbaijan Economy” Application of Information and Communication Technologies, 2009. AICT 2009. International Conference 14-16 Oct. 2009.

2018–2020-ci illərdə Azərbaycan Respublikasında rəqəmsal ödənişlərin genişləndirilməsi üzrə Dövlət Proqramı http://www.e-qanun.az/framework/40164

"Elektron ticarət haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu http://www.eqanun.az/alpidata/framework/data/10/f_10406.html

Eyvazov, R. (2019). Azerbaycan’da E-Ticaret Problemleri Ve Çözüm Önerileri. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(4), 127-139.

Bensghir, T., & Aslanova, B. (2022). PANDEMİ DÖNEMİNDE TÜKETİCİ DAVRANIŞLARININ DEĞİŞMESİYLE E-TİCARET. TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi, 14, 338-348.

https://www.mover.az, 2018.

# UZMAN ÖĞRETMENLİK VE BAŞÖĞRETMENLİK EĞİTİM PROGRAMIYLA İLGİLİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

**Özge ÖZEN**

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

ozgeozen1719@gmail.com

**Aydın BALYER**

Profesör Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi

balyer@yildiz.edu.tr

## Özet

Bu araştırmanın amacı uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programıyla ilgili okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma tekniklerine göre yürütülmüş ve olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde görev yapan 8 okul yöneticisi ve 8 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucu veri doygunluğuna ulaşıldığı için çalışma grubu 16 kişi ile sınırlandırılmıştır. Bu kişiler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların bir kısmı bu seminer programlarına dair olumlu görüşe sahipken bir kısmı da olumsuz görüşe sahiptir. Katılımcılar seminerler ile ilgili teori ve kuram ağırlıklı olduğu, bununla birlikte uzun olduğu ve seminerlerde uygulamalara yeterince yer verilmediği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Yine seminerlerin yaz döneminde yani öğretmenlerin dinlenme süreleri içinde ve dar zamanda yapılmasını olumsuz değerlendirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu seminer programına ait içeriği güncel bulurken her branşa yönelik olarak ayrı ayrı konulara yer verilmemesini eleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre bu tür seminer programlarının bir eğitim öğretim yılı içine yani daha geniş zamana yayılarak ve uygulamaya dayalı somut örneklerle desteklenerek planlanması önerilmektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimin tercih edilmesi, içeriğin kavram kargaşasından uzak, daha kısa ve öz olarak sunulması ve geri bildirim etkinliklerine yer verilmesi öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, eğitim programı, okul yöneticileri, öğretmen

# SCHOOL ADMINISTRATORS' AND TEACHERS' OPINIONS ON THE EXPERT TEACHER AND HEAD TEACHER EDUCATION PROGRAM

## Abstract

The aim of this research is to examine the opinions of school administrators and teachers about the expert and head teacher training program. The research was carried out with a qualitative research technique and was designed with a phenomenology reserach design. The study group consists of 8 school administrators and 8 teachers working in the Gaziosmanpaşa district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. Since data saturation was reached as a result of the interviews, the study group was limited to 16 people. These participants were selected with criterion-based sampling technique which is one of the purposive sampling methods. The data were collected using semi-structured interview technique and were analyzed using content analysis method. According to the results of the research, while some of the participants have a positive opinion about these seminar programs, some have a negative opinions. Participants expressed that the seminars are mainly based on theoretical knowledge, long and enough and practical practices are not given in the seminars. Again, they negatively evaluated that the seminars are held in the summer period, that is, during the holiday periods in a short time. In addition, while the participants found the content of this seminar program up-to-date, they criticized the lack of separate topics for each branch. According to the results, it is suggested that such seminar programs should be planned within an academic year, spred over a wider period of time and supported by practical examples. At the same time, it is also suggested that face-to-face education should be preferred instead of distance education and the content should be presented in a shorter and more concise manner, away from conceptual confusion, and feedback activities should be included.

**Keywords:** Specialist teaching, head teacher, education program, school administrators, teacher

## GİRİŞ

Öğretmenlerin mesleğe atandıktan sonra mesleki gelişimlerinin ve kariyer basamaklarının düzenlenmesine ilişkin uzunca bir süredir, kopuk kopuk ve düzensiz bir takım girişimlerde bulunulmuştur. Bunların da, öğretmenlerin iş başında geliştirilmeleri ve yetiştirilmeleri ile kariyer basamaklarının düzenlenmesine karşın istenileni tam karşılamadığı, alanda birçok paydaşın uzlaştığı konulardan birisidir. Bu ihtiyaçtan hareketle daha önce, 2005 yılında, ilk ciddi denilebilecek düzenleme hayata geçirilmiş ancak anayasa mahkemesinin kararı ile o uygulama da sona erdirilmiştir. O dönemden beri bu ihtiyaç değişik çevrelerce dile getirilmiş ve buna yönelik bir takım adımların atılması hususu sürekli gündeme taşınmıştır. Bu girişimler sonucu öğretmenlerin atama ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemek amacıyla 03.02.2022 tarihinde 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) kabul edilmiştir. Bu kanun, 14.02.2022 tarihi itibariyle resmi gazetede yayımlanmasıyla yürürlüğe girmiştir. ÖMK ile öğretmenler için uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olmak üzere, iki kariyer basamağı oluşturulmuştur. 7354 sayılı ÖMK'ya göre bir öğretmen gerekli şartları sağlarsa uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanı alabilir (ÖMK, 2022: m.6).

Bir öğretmenin uzman öğretmen unvanını alabilmesi için öncelikle meslekte en az 10 yıl hizmeti bulunması gerekmektedir. Bu şartı sağlayan öğretmenlerden lisans mezunu olanlar yazılı sınava girip en az 70 alarak bu hakkı elde edebileceklerdir. Uzman öğretmenlik unvanı alabilmek için girilecek sınava başvuru yapabilmek için ise, mesleki gelişime yönelik "Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı"nı tamamlamış olmak, mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olmak ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak şartlarını sağlamak gerekmektedir. Meslekte en az 10 yıl hizmeti bulunan yüksek lisans eğitimini tamamlamış olanlar sınava başvuru şartlarını yerine getirmek zorunda olup yazılı sınava girmeden uzman öğretmenlik unvanını alabileceklerdir (ÖMK, 2022: m.6). Yine bir öğretmenin başöğretmen unvanını alabilmesi için uzman öğretmen olarak en az 10 yıl hizmeti bulunması gerekmektedir. Bu şartı sağlayan öğretmenlerin "Başöğretmenlik Eğitim Programı"nı tamamlamış olmaları gerekmekle birlikte diğer şartlar uzman öğretmenlikte olduğu gibidir. Meslekte en az 10 yıl hizmeti bulunan doktora eğitimi tamamlamış olanlar sınava başvuru şartlarını yerine getirmek zorunda olup yazılı sınava girmeden başöğretmenlik unvanını alabileceklerdir (ÖMK, 2022: m.6).

Uzman öğretmenlik unvanını alabilmek için girilecek olan sınavda ön şart olan "Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı" 180, başöğretmenlik unvanını alabilmek için girilecek olan sınavda ön şart olan "Başöğretmenlik Eğitim Programı" 240 saatten oluşan eğitimlerdir. Öğretmenler bu eğitim programlarına Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden başvuruda bulunmuş, il değerlendirme komisyonları tarafından yapılan incelemeler sonucunda, başvuru şartlarını taşıyan öğretmenlere seminer açılmıştır. Uzaktan eğitim yöntemiyle Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden gerçekleştirilen uzman öğretmenlik eğitim programı semineri 18 Temmuz 2022- 05 Eylül 2022, başöğretmenlik eğitim programı semineri 18 Temmuz 2022- 19 Eylül 2022 tarihleri aralığında günün her saati erişime açık tutulmuştur. Seminere katılan öğretmenlerin, ÖBA'ya giriş yapıp, her eğitim konusuna ait videoları eksiksiz şekilde izlemeleri gerekmiştir. Tüm eğitim konularına ait videoları eksiksiz şekilde tamamlayan öğretmenler için seminer belgesi düzenlenmiştir. Düzenlenen bu seminer belgesi, düzenlendiği tarihten itibaren üç yıl geçerli olacaktır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2022).

ÖBA'da, uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinin eğitim hakkında kısmında eğitimi tamamlamak için kesinlikle ek süre verilmeyeceği belirtilmiş olsa da süre, önce 09 Eylül 2022

tarihine, sonra 19 Eylül 2022 tarihine kadar olmak üzere, 2 defa uzatılmıştır. Başöğretmenlik eğitim programı semineri ise 25 Eylül 2022 tarihine kadar olmak üzere, 1 defa uzatılmıştır. Ayrıca yine aynı yerde, eğitim seminerinin konularının yapılacak yazılı sınavın konuları olduğu fakat seminerin video gösterimi yolu ile verilmesinden dolayı yani yazı dili ile konuşma dili arasındaki farklardan dolayı, adayların sınavda ÖBA üzerinden paylaşılan yazılı dokümandan sorumlu olacağı belirtilmiştir (ÖBA, 2022). Dolayısıyla verilen eğitim videolarını izlemek sadece seminer belgesini almak için gerekli olmuştur.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerini alan öğretmenlerin yaşanılan tüm bu süreçlerde seminer ile ilgili farklı değerlendirmeler yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu değerlendirmelerin bir kısmı seminerin faydalı olduğu yönündeyken bir kısmı da seminerin içeriği, yeterliliği, gelişime katkısı, veriliş yöntemi ve zamanı bakımından faydalı olmadığı yönündedir. Bu durum bir problem olarak görülmüş ve bu tür bir araştırmanın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın temel amacı uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı semineri ile ilgili okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt soruların yanıtlarının bulunması amaçlanmıştır.

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin onların kişisel gelişimlerine katkısına dair görüşleri nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin onların mesleki gelişimlerine katkısına dair görüşleri nasıldır?
3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin yeterliliği konusundaki görüşleri nasıldır?
4. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin güncelliği konusundaki görüşleri nasıldır?
5. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin okul yönetim ve öğretmenlik uygulama pratiklerine uygunluğu açısından görüşleri nasıldır?
6. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin veriliş biçimine (video eğitim) dair görüşleri nasıldır?

Araştırmanın sorularına verilen yanıtlar ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hedef, içerik ve yöntem kapsamında uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı semineri ile ilgili beklentilerinin ve ihtiyaçlarının söylenebileceği ve bu konuda sınırlı sayıda çalışma bulunduğundan mevcut çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yeni yapılacak uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerlerinin geliştirilmesine katkı sağlaması, içeriğin zenginleştirilmesi, belirlenen hedeflere tam ulaşılması, daha etkili ve verimli seminerlerin verilmesinin sağlanması, diğer mesleki eğitimlerin ya da diğer kariyer eğitimlerinin planlanmasına yön vermesi bakımından araştırma sonuçları önemli görülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmada uzman öğretmen ve başöğretmen unvanını alabilmek için ön şartlardan biri olan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı semineri ile ilgili okul yöneticilerinin

ve öğretmenlerin görüşleri olgusu incelenmek istendiği için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma, çalışma grubunun küçük olduğu, önemli olanın genellemelerin değil derin ve özgün bilginin olduğunu iddia eden araştırma türüdür (Baltacı, 2019). Olgubilim deseni, farkında olunan ama detaylı olarak bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan, nitel araştırmanın temelini oluşturan desenlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde görev yapan 8 okul yöneticisi ve 8 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucu veri doygunluğuna ulaşıldığı için çalışma grubu 16 kişi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, içerik olarak zengin olduğu düşünülen durumların ayrıntılı incelenmesinde kolaylık sağlar (Baltacı, 2019).

Bu araştırmada katılımcılar için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda kariyer basamağı, cinsiyet, görev unvanı kategorilerine göre toplam 16 okul yöneticisi ve öğretmen katılımcıları oluşturmaktadır.

Görüşmeci isimlerinin gizli tutulacağı belirtildiği için her bir isim için kodlama yapılmıştır. Görüşmeci isimleri önce uzman ve başöğretmen olmalarına göre, birinci uzman öğretmen (U1), ikinci uzman öğretmen (U2), birinci başöğretmen (B1), ikinci başöğretmen (B2) vb. şeklinde, ardından kendi içlerinde kadın ve erkek olmalarına göre, birinci kadın uzman öğretmen (UK1), birinci erkek uzman öğretmen (UE1), birinci kadın başöğretmen (BK1), birinci erkek başöğretmen (BE1) vb. şeklinde ve son olarak yine kendi içlerinde okul yönetici ve öğretmen olmalarına göre, birinci kadın uzman öğretmen ve idareci (UKİ1), birinci kadın öğretmen (UKÖ1), birinci kadın başöğretmen ve idareci (BKİ1), birinci erkek başöğretmen ve idareci (BEİ1) vb. şeklinde kodlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda tüm kodlamalar yapıldığında birinci kadın uzman öğretmen ve idareci (UKİ1), ikinci kadın uzman öğretmen ve idareci (UKİ2), birinci erkek uzman öğretmen ve idareci (UEİ1), ikinci erkek uzman öğretmen ve idareci (UEİ2), birinci kadın uzman öğretmen (UKÖ1), ikinci kadın uzman öğretmen (UKÖ2), birinci erkek uzman öğretmen (UEÖ1), ikinci erkek uzman öğretmen (UEÖ2), birinci kadın başöğretmen ve idareci (BKİ1), ikinci kadın başöğretmen ve idareci (BKİ2), birinci erkek başöğretmen ve idareci (BEİ1), ikinci erkek başöğretmen ve idareci (BEİ2), birinci kadın başöğretmen (BKÖ1), ikinci kadın başöğretmen (BKÖ2), birinci erkek başöğretmen (BEÖ1), ikinci erkek başöğretmen (BEÖ2) kodları oluşmuştur.

**Verilerin Toplanması**

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı semineri ile ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, insanların durum ve olaylar ile ilgili görüşlerini, duygularını, deneyimlerini belirlemeye yarayan nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tekniktir (Baltacı, 2019). Bu kapsamda, uzman görüşü alınarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış sorularla katılımcılardan görüşme yapılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmada toplanacak veriler için katılımcılarla yapılan telefon görüşmeleri ile randevu talep edilmiştir. Araştırmaya katılmaya istekli olanlar ile randevu oluşturulup belirlenen saat ve yerde

yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme için yaklaşık 30 dakika uygun görülmüştür. Araştırmaya katılanların izni ile görüşme sırasında yazılı notlar tutulmuştur. Gerekli hallerde yine katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin içerisinden birbiriyle ilişkili olan ve birbirine benzeyenlerin belli kategoriler çerçevesinde yorumlanmasıdır (Baltacı, 2019).

Görüşmecilerden elde edilen veriler analiz edilirken temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi için kişisel gelişim, mesleki gelişim, yeterlilik, güncellik, okul yönetim ve öğretmenlik uygulama pratiklerine uygunluk, veriliş biçimi olmak üzere 6 ana tema çıkarılmıştır. Görüşmecilerin sorulara verdiği yanıtlar olumlu ve olumsuz olacak şekilde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler altında oluşan kodlara göre yorumlama yapılmıştır.

## BULGULAR

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı semineri ile ilgili katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, katılımcılara amaca yönelik olarak sorulan sorularla, kişisel gelişim, mesleki gelişim, yeterlilik, güncellik, okul yönetim ve öğretmenlik uygulama pratiklerine uygunluk, veriliş biçimi olmak üzere 6 ana tema oluşturulmuştur.

### Tema-1: Kişisel Gelişim ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, katılımcılara sorulan "Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin kişisel gelişiminize katkısını nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna yönelik olarak kişisel gelişim teması oluşturulmuştur. Kişisel gelişim teması, olumlu ve olumsuz olmak üzere kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerde belirli kodlar ortaya çıkmıştır. Uzman öğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Uzman Öğretmen Katılımcılarının Kişisel Gelişim Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Farkındalık oluşturdu (UKÖ1, UEİ1)** | Katkısı yok (UEİ2) |
| **Katkısı yadsınamaz (UKÖ2)** | Akademik bilgi yoğun (UKİ1) |
| **Kısmen katkı sağladı (UEÖ1, UEÖ2)** | Sıkıcı (UKİ2) |

Öğretmenlerin tamamının olumlu görüşler sunmasının sebebi öğretmenlerin gelişime daha açık olmaları olabilir. Bunun yanında yöneticilerin çoğunun olumsuz görüşler sunması yöneticilerin eğitimin alındığı dönemde mesailerinin devam etmesi sonucu yorgun olmaları ve dolayısıyla öğretmenler kadar videoları dikkatli izlememeleri olabilir. Yöneticilerin burada akademik bilginin yoğun olduğunu belirtmeleri seminer içeriğinin teorik bilgi ağırlıklı olduğunu gösteriyor olabilir. Yoğun teorik bilgi içermesine rağmen öğretmenlerin farkındalık oluşturdu demeleri aslında seminerle birlikte kendilerinde var olan eksikleri görmelerini sağlaması olabilir. Seminerin etkileşimli içerik sunmaması ve tek düze sunulmuş olması katılımcıların semineri sıkıcı bulmasına ve katkısı yoktur olarak yorumlamasına sebep olmuş olabilir.

Başöğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo *2*. Başöğretmen Katılımcılarının Kişisel Gelişim Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Pekiştirici (BEÖ1)** | Katkısı yok (BEİ2, BKİ1, BKÖ1) |
| **Geliştirici (BEÖ2)** | Monoton ve uzun (BKÖ2) |
| **Katkısı var (BEİ1)** | |
| **Hatırlatıcı (BKİ2)** | |

Kadın katılımcıların çoğunun olumsuz görüşler sunarak katkısının olmadığını söylemesi seminerin sadece anlatım yolu kullanılarak sunulmuş olması ve dolayısıyla ilgi çekici olmaması ile ilgili olabilir. Bunun yanında erkek katılımcıların çoğunun pekiştirici, geliştirici gibi cevaplar vermiş olmaları iklim, çevre özellikle teknoloji gibi konularla daha ilgili olmaları ve dolayısıyla da dikkatlerini çekmiş olması olabilir.

Birinci ana temaya ilişkin tüm katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin kişisel gelişimlerine katkılarına ait görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde uzman öğretmenlerin başöğretmenlere göre daha fazla olumlu kategoride toplanmaları gelişime ve değişime daha açık olmalarından dolayı olabilir. Ayrıca Kandemir'in (2023) yapmış olduğu çalışmada da konular yoğun bulunmakta ve dolayısıyla mevcut çalışmamızla paralellik göstermektedir.

### Tema-2: Mesleki Gelişim ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, katılımcılara sorulan "Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin mesleki gelişiminize katkısını nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna yönelik olarak mesleki gelişim teması oluşturulmuştur. Mesleki gelişim teması, olumlu ve olumsuz olmak üzere kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerde belirli kodlar ortaya çıkmıştır. Uzman öğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Uzman Öğretmen Katılımcılarının Mesleki Gelişim Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Bakış açımı değiştirdi (UKÖ1)** | Teorik bilgiye dayalı (UEÖ1) |
| **Eksiklerimi tamamladı (UKÖ2)** | Branş bazlı değil (UKİ1) |
| **Hatırlatıcı (UEÖ2)** | Etkinliklere yer verilmemiş (UKİ2) |
| **Pozitif itici güç (UEİ1)** | Katkısı yok (UEİ2) |

Öğretmenlerin tamamının olumlu görüşler sunmasının sebebi öğretmenlerin kişisel gelişime açık oldukları gibi mesleki gelişime de açık olmaları olabilir. Aynı zamanda sınıfta sürekli öğrencilerle etkileşim içerisinde olan öğretmenler, öğrencilere dönük etkinlikler gerçekleştirirken öğrenciye görelik ilkesini gerçekleştirebilmek için kendilerini mesleki anlamda sürekli geliştirmek durumundalar. Bunun yanında yöneticilerin çoğunun olumsuz görüşler sunması yöneticilik ve öğretmenlik işlerinin aslında ayrı işler olması, yöneticilerin aslında öğretmenler kadar derse girmedikleri için kendilerini bu konuda geliştirmeye ihtiyaç duymamaları olabilir. Yöneticilerin seminerin teorik bilgiye dayalı olduğunu belirtmeleri yönetim işleri ile uğraşırken sınıftan koptuklarını gösteriyor olabilir. Sınıf ortamına öğretmen

kadar yakın olmayan yöneticiler seminerin mesleki gelişimlerine katkısı olmadığını hissetmelerine sebep olmuş olabilir.

Başöğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4. Başöğretmen Katılımcılarının Mesleki Gelişim Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Dikkat çekici (BKÖ1)** | Verimsiz (BKÖ2) |
| **Katkısı var (BEÖ1, BEÖ2, BEİ2)** | Katkısı yok (BKİ1) |
| **Hatırlatıcı (BKİ2)** | |
| **Verimli (BEİ1)** | |

Başöğretmen kariyer basamağında olan katılımcıların çoğunun olumlu görüşler sunması meslekte uzun yıllar geçirmiş olan bu kişilere konu içeriklerinin farklı gelmesi olabilir. Nitekim konu içeriklerinden bazıları eğitim alanında son dönemin popüler konuları arasındadır. Dijital yetkinlik konusunun teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ile birlikte eğitimde gündeme geldiği, yine çevre eğitimi ve iklim değişikliği konusunun küresel ısınma problemi ile insanlarda farkındalık oluşturmak için eğitim gündeminde yerini aldığı düşünülürse başöğretmen kariyer basamağına gelmiş yani meslekte en az 20 yıl geçirmiş kişilere konuların dikkat çekici gelmiş olması beklenen bir sonuçtur.

İkinci ana temaya ilişkin tüm katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin mesleki gelişimlerine katkılarına ait görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunun olumlu kategoride toplanmaları seminer konularının güncel konuları da içermesinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte teorik bilgiye dayalı ya da branş bazlı etkinliklere yer verilmemiş olması gibi eleştiriler de eğitim seminerinin eksikliklerinin var olduğunu göstermektedir. Avcı ve Kayıran'ın (2023) yapmış olduğu çalışmada da katılımcılar branşa dönük uygulamaların olmadığı, teorik bilginin fazla olduğu, mesleki açıdan katkı sağlamayan bir eğitim olduğu belirtilmiştir. Mevcut çalışmamızla konu olarak paralellik gösteren Kandemir'in (2023) yapmış olduğu çalışmada da bu eleştirilere benzer eleştiriler görülmektedir.

### Tema-3: Yeterlilik Temasına İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında, katılımcılara sorulan "Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin yeterliliğini nasıl değerlendirirsiniz? Eklenmesi ya da çıkartılması gerektiğini düşündüğünüz konular var mıdır? Varsa bu konular nelerdir?" sorusuna yönelik olarak yeterlilik teması oluşturulmuştur. Yeterlilik teması, olumlu ve olumsuz olmak üzere kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerde belirli kodlar ortaya çıkmıştır. Uzman öğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Uzman Öğretmen Katılımcılarının Yeterlilik Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Yeterli (UKÖ2, UEÖ2)** | Aşırı detaylı (UKÖ1) |
| **Kısmen yeterli (UEÖ1, UEİ1, UKİ1,** | Fazla (UKİ2) |

| |
|---|
| **UEİ2)** |

Öğretmenlerin de okul yöneticilerinin de çoğu olumlu görüşler sunarken kısmen yeterli görüşünü sunanlar özellikle bazı konularda farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiş branşlara göre ayrı konuların olması gerektiğini de söylemişlerdir. Bunun sebebi seminer içeriklerinin genel olarak sunulmuş olması olabilir. Fakat eğitim araştırmaları ve AR-GE çalışmaları gibi konular branşa dönük örneklerle somutlaştırılsaydı daha uygulanabilir bilgiler sağlanmış olabilirdi. Aynı zamanda katılımcıların bazı konularda, ölçme ve değerlendirme gibi, fazla kavram olduğunu belirtmelerinin sebebi eğitim öğretim sürecinde kullanılmayan kavramların seminerde verilmiş olmasının kafa karıştırıcı olarak görülmüş olması olabilir. Yine aynı şekilde çevre eğitimi ve iklim değişikliği konusunda katılımcıların kavramları yorucu bulması konunun içinde çok fazla mesleki terimin bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Tüm bunların yanında katılımcıların seminer içeriğini yeterli bulmalarına rağmen afet yönetimi, arama kurtarma, ilk yardım gibi konularda da içerik eklenmesini istemeleri bu eğitimlere her an herkesin ihtiyaç duyabilecek olması olarak düşünülebilir.

Başöğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Başöğretmen Katılımcılarının Yeterlilik Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Tüm konular iki eğitimde de olmalı (BEÖ1)** | Fazla (BKÖ1) |
| **Yeterli (BKİ2, BEİ1)** | Çok ve uzun (BKÖ2) |
| | Çok geniş (BEÖ2) |
| | Uygulama olmadan eksik (BKİ1) |
| | Kalıcı değil (BEİ2) |

Başöğretmen kariyer basamağında olan katılımcıların çoğunun olumsuz görüşler sunması bilgisayar başında fazla zaman geçirmiş olmaları ile ilgili olabilir. Sonuçta kıdem yılı fazla olan bu kişilerin teknolojiyle vakit geçirme süreleri teknoloji ile büyüyen yeni nesil kadar çok olmayabilir. Bununla birlikte katılımcıların sadece başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinde yer alan konuların, uzman öğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinde de olması gerektiğini belirtmeleri, okul geliştirme ve liderlik gibi, genç öğretmenlerinde yöneticilik tercihinde bulunmaları ve dolayısıyla lider olarak görülen yöneticilerin nasıl davranacaklarını öğrenmeleri gerektiği düşüncesi olabilir.

Üçüncü ana temaya ilişkin tüm katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin yeterliliği konusundaki görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde hem olumlu hem olumsuz görüşlerin olması tüm seminer içeriğinin aynı yöntemle verilmiş olması olabilir. Aynı branşta bile farklı konular farklı yöntemler kullanılarak işlenir fakat tüm eğitim semineri aynı yöntemle sunulduğu için seminer içeriği bazı konularda eksik kalmış bazı konularda fazla uzun tutulmuş olarak değerlendirilmiştir. Kandemir'in (2023) yapmış olduğu çalışmada da seminer içeriği detaylı bulunmuştur. Aynı eleştiriler mevcut çalışmamızda da mevcuttur. Elagöz ve Pala Elagöz'ün (2023) çalışmasında ise seminer içeriği yetersiz bulunmuştur. Mevcut çalışmada da bazı katılımcılar içeriği yetersiz bulsa da çoğu katılımcı olumlu görüşler sunmuştur. Katılımcılar içeriği yeterli bulmuş hatta bazı içeriklerin fazla ayrıntılı olduğunu da belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı konularda kavramlara çokça yer

verildiği ifade edilmiştir. Avcı ve Kayıran'ın (2023) çalışmasında da fazla ayrıntı bilgilerin çokça yer aldığı söylenmiştir.

**Tema-4: Güncellik Temasına İlişkin Görüşleri**

Araştırma kapsamında, katılımcılara sorulan "Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin güncelliğini nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna yönelik olarak güncellik teması oluşturulmuştur. Güncellik teması, olumlu ve olumsuz olmak üzere kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerde belirli kodlar ortaya çıkmıştır. Uzman öğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Uzman Öğretmen Katılımcılarının Güncellik Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Güncel olmayan bendim (UKÖ1)** | Teknolojiye daha yakın olmalı (UKÖ2) |
| **Güncel (UEÖ1, UEÖ2, UEİ1, UEİ2)** | Güncellikten uzak (UKİ1) |
| | Öğrenciye göre değil (UKİ2) |

Öğretmenlerin çoğunun olumlu görüşler sunmasının sebebi seminer içeriğinde verilen bazı konuları ilk defa görmeleri ile ilgili olabilir. Okul yöneticileri yönetim işleri ile ilgilenirken kendi branşı dışında bir takım iş ve işlemleri de gerçekleştirmek durumunda kalırken öğretmenler sadece kendi branşlarına odaklanmaktadırlar. Bu da öğretmenlerin seminer içeriğinde verilen bazı konuları ilk defa görmelerine neden olmuş olabilir.

Başöğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Başöğretmen Katılımcılarının Güncellik Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Güncel (BKÖ1, BKÖ2, BEÖ1, BKİ1, BKİ2, BEİ2)** | Branşa dönük gelişmeler yok (BEÖ2) |
| **Güncele yakın (BEİ1)** | |

Başöğretmen katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun olumlu görüşler sunması daha önce yapılan uzman öğretmenlik sınavı için belirlenen konularla ile yeni konuları karşılaştırmaları olabilir. O dönemden bu döneme değişen içeriklerin seminer içeriklerine yansıtılmış olması katılımcıların olumlu görüşler sunmasını sağlamış olabilir.

Dördüncü ana temaya ilişkin tüm katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin güncelliği konusundaki görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde tüm katılımcıların olumlu görüşler belirtmesi seminer içeriğinde gündemde olan konulara ve özellikle teknolojinin hızlı gelişimi düşünüldüğünde günümüzde kullanılan bazı uygulamalara yer verilmesi ile ilgili olabilir. Ancak Avcı ve Kayıran'ın (2023) yapmış olduğu çalışmada mevcut çalışmamızdan farklı olarak konular güncel bulunmamıştır.

**Tema-5: Okul Yönetim ve Öğretmenlik Uygulama Pratiklerine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri**

Araştırma kapsamında, katılımcılara sorulan "Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin okul yönetim/öğretmenlik uygulama pratiklerine uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna yönelik olarak okul yönetim/öğretmenlik uygulama pratiklerine uygunluk teması oluşturulmuştur. Okul yönetim/öğretmenlik uygulama pratiklerine uygunluk teması, olumlu ve olumsuz olmak üzere kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerde belirli kodlar ortaya çıkmıştır. Uzman öğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9. Uzman Öğretmen Katılımcılarının Okul Yönetim/ Öğretmenlik Uygulama Pratiklerine Uygunluk Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Bazı şartlar altında uygun (UEİ1)** | Uygulama yok (UKÖ1) |
| **Yönetime uygun (UEİ2)** | Somut örnekler yok (UKÖ2, UEÖ1) |
| | Uyumlu değil (UEÖ2, UKİ2) |
| | Öğretmenlikten uzak (UKİ1) |

Öğretmenlerin tamamının olumsuz görüşler belirtmesi seminer içeriğinde konuları aktarırken somut örneklere ve uygulamalara yer verilmemiş olması olabilir. Okul yöneticilerinin bir kısmının bu soruya olumlu yanıtlar vermesinin sebebi, okul yöneticilerinin sınıf içerisinde öğretmenler kadar aktif rol almaması olabilir. Öğrendiklerini öğrencilere aktarmak isteyen, kendine göre yeni olan uygulamaları sınıf içerisinde kullanmak isteyen öğretmenlerin bu konuda sıkıntı yaşamış olmaları, onların olumsuz görüşler sunmasına sebep olmuş olabilir.

Başöğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 10'de gösterilmiştir.

**Tablo 10. Başöğretmen Katılımcılarının Okul Yönetim/ Öğretmenlik Uygulama Pratiklerine Uygunluk Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Lisansüstü eğitim için faydalı (BKÖ2)** | Branşlara dönük değil (BKÖ1, BEÖ2) |
| **Uygun (BEÖ1)** | Katkı sağlayacak öğrenme yaşatmadı (BKİ1) |
| | Türkiye için uygun değil (BKİ2) |
| | Bilgiler teoride kaldı (BEİ1) |
| | Bilinmeyen konular değil (BEİ2) |

Başöğretmen kariyer basamağında olan tüm katılımcıların genel olarak olumsuz görüşler belirtmeleri seminerde sadece bilgilerin aktarılması ve etkileşimli içeriklerin olmamasıyla ilgili olabilir. Kısmen de olsa bilgilerin bir kısmı meslek hayatı içinde aktif olarak kullanılan bilgiler olması, katılımcıların katkı sağlayacak öğrenme yaşatmadı ya da bilinmeyen konular değil gibi yorumlarda bulunmasına sebep olmuş olabilir. Türkiye'de eğitim veren bazı okullar incelendiğinde şartların seminerde anlatılan yöntemlere uygun olmadığını görmek mümkündür. Katılımcıların Türkiye için uygun değil yorumunu yapmalarının sebebi hem okul hem sınıf mevcudu fazla, fiziksel donanımı yeterli olmayan okullarda çalışıyor olmaları olabilir.

Beşinci ana temaya ilişkin tüm katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminer içeriğinin okul yönetim ve öğretmenlik uygulama pratiklerine uygunluğu açısından görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde çoğunluğun olumsuz kategoride toplanmaları örneklendirmelerin yetersiz olması ve Türkiye'de bazı okulların anlatılan yöntemleri uygulamak için yetersiz fiziki şartlara sahip olmasından dolayı olabilir. Bunlarla birlikte katılımcıların bazılarının eğitim seminerlerinde, Milli Eğitim Bakanlığı kendi bünyesinde yeterli olan kişileri görevlendirseydi daha uygun olabilirdi, demelerinin sebebi akademisyenlerin alanlarında yetkin kişiler olmasına rağmen sahadan uzak ve yaş grubu daha büyük olan öğrencilere ders veriyor olmaları olabilir. Ayrıca Elagöz ve Pala Elagöz'ün (2023) yapmış olduğu çalışmada eğitimin amaca hizmet etmediği belirtilmiştir. Bununla birlikte Kandemir'in (2023) yapmış olduğu çalışmada da eğitimi veren kişilerin akademisyen olmaları nedeniyle yeterli seviyede örneklendirme yapamadıkları belirtilmiştir. Ayrıca Avcı ve Kayıran'ın (2023) çalışmasında branşa dönük etkinliklere yer verilmediği, anlatılanların uygulanabilir olmadığı söylenmiştir. Bu çalışmalar göz önüne alındığında mevcut çalışmamızla bulgular paralellik göstermektedir.

**Tema-6: Veriliş Biçimine İlişkin Görüşleri**

Araştırma kapsamında, katılımcılara sorulan "Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin veriliş biçimi (video eğitim) ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik olarak veriliş biçimi teması oluşturulmuştur. Veriliş biçimi teması, olumlu ve olumsuz olmak üzere kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerde belirli kodlar ortaya çıkmıştır. Uzman öğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11. Uzman Öğretmen Katılımcılarının Veriliş Biçimi Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Zaman ve mekan serbestliği (UEÖ2)** | Yüz yüze olmalı (UKÖ1, UKİ2) |
| | Uzun (UKÖ2, UKİ1) |
| | Geri bildirim yok (UEÖ1) |
| | Etkili değil (UEİ2) |
| | Sıkıcı ve öğrenmeye engel (UEİ1) |

Uzman öğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcılardan biri zaman ve mekan serbestliği ile ilgili yorum yaparak seminerin veriliş biçimini olumlu kategoride değerlendirmiştir. Bunun sebebi video eğitim yöntemiyle internet bağlantısı olan her yerden eğitime ulaşabilmenin rahatlığı olabilir. Buna rağmen genel olarak uzun bulunan seminerin etkileşimli içerik bulundurmamasıyla etkili olmaması, uzun saatler bilgisayar başında olmanın rahatsız edici bir durum olmasına sebep olmuş olabilir. Aynı zamanda öğretmenler, meslek özellikleri gereği, sürekli paylaşım yapan insanlar olmalarından dolayı yüz yüze eğitimi daha çok tercih ediyor olabilirler. Bunlarla birlikte katılımcılardan bazıları yüz yüze eğitimle birlikte seminerlerin eğitim öğretim yılı içerisinde verilmesini daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dinlenme zamanında seminerlerin verilmiş olması öğretmenlerin hem motivasyonunu olumsuz etkilemiş hem de yaz döneminde genellikle kendi evlerinden uzakta olan öğretmenler internet bulmakta zorlanmış olabilirler.

Başöğretmen kariyer basamağında olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kodlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12. Başöğretmen Katılımcılarının Veriliş Biçimi Temasına Ait Kategori ve Kodları**

| Olumlu | Olumsuz |
|---|---|
| **Ekonomik, yerinde bir karar (BKİ2)** | Teknik sıkıntılar var (BKÖ1) |
| | Dikkat çekici hiçbir şey yok (BKÖ2) |
| | İletişim ve paylaşım yok (BEÖ1) |
| | Geri bildirim yok (BEÖ2) |
| | Mecburi bir yöntem (BKİ1) |
| | Grup eğitimleri olmalı (BEİ1) |
| | Verimli değil (BEİ2) |

Başöğretmen kariyer basamağında olan tüm katılımcıların genel olarak olumsuz görüşler belirtmeleri uzman öğretmenlere göre kıdem yılları da düşünüldüğünde teknolojiden daha uzak yetişmelerinden dolayı bir takım teknik sıkıntılar yaşandığında daha fazla endişe duymalarıyla ve teknolojiye yakın büyüyen genç nesile göre daha iletişime açık ve paylaşımcı olmalarıyla ilgili olabilir. Katılımcıların, veriliş biçimi ile ilgili, bu kadar çok kişiye verilecek eğitim için mecburi bir yol olarak görmüş olsalar da eğitimlerin grup eğitimleri halinde verilmesinin daha etkili olacağını düşünmeleri, seminerin veriliş biçimine karşı olan görüşlerini olumsuz etkilemiş olabilir. Bunun yanında katılımcılar arasında seminerin veriliş biçimini ekonomik ve yerinde bir karar olarak değerlendiren de olmuştur. Kısa zamanda bu kadar çok kişiye bu kadar uzun bir eğitimin en ekonomik şekilde sağlanması için tek yolun bu yöntem olarak düşünülmüş olması yerinde bir karar ifadesi için açıklama niteliğinde olabilir.

Altıncı ana temaya ilişkin tüm katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programı seminerinin veriliş biçimi (video eğitim) ile ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde çoğunluğun olumsuz kategoride toplanmaları, her ne kadar seçilen yöntem ekonomik bir yöntem ve zaman-mekan serbestliği sağlayan bir yöntem olsa da eğitim içeriğinin uzun olmasından dolayı uzun saatler bilgisayar başında olmanın getirdiği sağlık sıkıntıları olabilir. Bununla birlikte yüz yüze yapılmayan eğitimlerde paylaşımın olmamasından ve öğrenmede kalıcılık sağlanamamasından dolayı olumsuz görüşler belirtilmiş olabilir. Elagöz ve Pala Elagöz'ün (2023) yapmış olduğu çalışmada da eğitimin veriliş yöntemi ile ilgili zaman ve mekan serbestliği sağlamasından dolayı olumlu görüşler belirtilirken yüz yüze olmamasından dolayı etkili olmadığı belirtilmiştir. Yine aynı şekilde Kandemir'in (2023) yapmış olduğu çalışmada da eğitimin veriliş yöntemi ile ilgili zaman ve mekan serbestliği sağlamasından dolayı olumlu görüşler sunulmuş ama yüz yüze verilmesi öneriler arasında yerini almıştır. Bu çalışmalar göz önüne alındığında mevcut çalışmamızla bulgular paralellik göstermektedir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ile elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre; Seminerler katılımcıların kişisel gelişimlerine kısmen katkı sağlamıştır. Katılımcıların bazıları için kişisel gelişimlerinde farkındalık uyandıracak etki oluşturmuştur. Katılımcıların bazıları için hatırlatıcı, pekiştirici ve geliştirici bulunmuştur. Seminerlerde akademik bilgi yoğun bulunmuş dolayısıyla sıkıcı, monoton ve uzun olarak değerlendirilmiştir.

Seminerler katılımcıların bir kısmı için mesleki gelişimlerine dair pozitif itici güç olmuştur. Katılımcıların bazıları için mesleki gelişimlerinde var olan eksikliklerini tamamlamalarını sağlamıştır. Seminerler içinde bahsedilen konular katılımcıların bazılarında öğrencilere karşı bakış açısının değişmesine sebep olmuştur. Seminerlerin bazı konuları dikkat çekici bulunmuş dolayısıyla katılımcıların bazıları için mesleki gelişimleri için verimli olarak değerlendirilmiştir. Seminerlerin teorik bilgiye dayalı olduğu belirtilmiş dolayısıyla katılımcıların bazıları için verimsiz olarak değerlendirilmiş ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamamıştır.

Seminer konuları katılımcıların bir kısmı için yeterli görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı ise konuları fazla ve aşırı detaylı bulmuştur. Uygulamalı içerik olmadan sunulan konuların kalıcı olmadığı belirtilmiştir.

Seminer içeriği genel olarak güncel bulunmuştur. Bazı katılımcılar seminer içeriğinde branşa dönük gelişmelerin yer almadığını belirtmiştir.

Seminer içeriği bazı katılımcılar için okul yönetim ve öğretmenlik uygulama pratiklerine uygun olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların çoğu ise seminer içeriğinde somut örneklere yer verilmediğini belirtmiştir. Yine katılımcıların çoğu branşa dönük içeriklerin olmadığını belirtmiş dolayısıyla öğretmenlik uygulama pratiklerine uygun bulmamıştır. Ayrıca katılımcıların çoğu gerek okul mevcutları gerekse okulların sahip olduğu fiziksel imkanlar nedeniyle seminerde anlatılan yöntemleri Türkiye'deki okullarda uygulanabilir bulmamıştır.

Katılımcıların bir kısmı seminerin veriliş biçimini zaman ve mekan serbestliği sağladığı için uygun bulmuştur. Katılımcıların bir kısmı çok sayıda katılımcının olduğu bir seminer için seminerin veriliş biçimini hem ekonomik hem de yerinde bir karar olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların çoğu ise seminerin veriliş biçiminin etkili olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu seminerin veriliş biçiminden kaynaklı iletişim ve paylaşımın olmadığını dolayısıyla sıkıcı ve verimsiz olduğunu belirtmiştir. Seminerin veriliş biçimi çoğu katılımcı için mecburi bir yöntem olarak görülmüştür. Ayrıca seminerin veriliş zamanının yaz döneminde olması uygun bulunmamıştır.

Araştırmanın sonuçları bu programlarda akademik bilginin yoğun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle öneri olarak, politika geliştirenler, programların kavram karmaşasına neden olmayacak şekilde daha sade olarak hazırlanmasını sağlamalıdırlar. Programların teori ve uygulama ağırlıkları dengelenerek hazırlanması sağlanmalıdır. Seminer konuları daha kısa olmalı ve öz olarak sunulmalıdır. Seminer içeriğinde branşlara yönelik gelişmelere yer verilmelidir. Seminer içeriğinde yapılan örneklemelerde somut örneklere daha çok yer verilmelidir. Seminerler branşlara göre grup eğitimleri şeklinde planlanmalıdır. Hatta eğitim yüz yüze olmalıdır. Seminerler eğitim öğretim yılı içerisinde planlanmalıdır. Ayrıca seminerler eğitim öğretim yılı içerisine yayılarak yani daha uzun sürede verilmelidir. Eğitimler video eğitim yoluyla verilmeye devam edecekse konu geçişlerinde geri bildirimli etkinliklere mutlaka yer verilmelidir.

## KAYNAKLAR

Avcı, A. ve 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

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Elagöz, Z. ve Pala Elagöz, M. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu'nun kariyer basamakları sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(2), 530-547. https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/213

Kandemir, A. (2023). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 229-248. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1185354

Öğretmen Bilişim Ağı. (2022). *Başöğretmenlik eğitim programı semineri-meb personeli.* https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/basogretmenlik-egitim-programi-semineri-meb-personeli-283 adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde erişilmiştir.

Öğretmen Bilişim Ağı. (2022). *Uzman öğretmenlik eğitim programı semineri-meb personeli.* https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-semineri-meb- personeli-286 adresinden 23 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2022, 26 Mayıs). *Öğretmenlik kariyer basamakları iş ve işlemleri.* https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-kariyer-basamaklari-is-ve-islemleri/icerik/991 adresinden 30 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.

Resmi Gazete (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, Sayı.31833, 12.05.2022.

Resmi Gazete (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu, Sayı.31750, 14.02.2022.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

# METAVERSE OLGUSU VE METAVERSE İLE EĞİTİM: OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKINDALIKLARI VE GÖRÜŞLERİ[15]

**Nurcihan BÜYÜKKARABACAK**

Yıldız Teknik Üniversitesi (Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi)

nurcihan.k@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0036-0930

**Prof. Dr. Aydın BALYER**

Yıldız Teknik Üniversitesi

balyer@yildiz.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4157-1155

## Özet

3D sanal ortamlarda dijital deneyimler alanı olarak tanımlanan Metaverse, yenilikçi teknolojilerin aynı anda ve bütünleşmiş şekilde kullanıldığı, ekonomik üretim için dijital alt yapı oluşturan, kültürel ve entelektüel etkileşim olanakları sağlayan bir ortamlar bütünüdür. Eğitimde Metaverse uygulamalarına yönelik Millî Eğitim Bakanlığının girişimleri özellikle mesleki eğitimde artırılmış gerçeklik ve sanal gerçekliği kullanarak eğitim ve okul altyapılarının iyileştirileceği anlamına gelmektedir. Eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme, multidisipliner öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi öğrenme deneyimleri sunabilecek dijital içerik ortamlarının Metaverse dünyasına er ya da geç bütünleşik olacağı düşünülmektedir. Ancak Metaverse uygulamalarının alanda nasıl hayata geçirileceği, etkisinin nasıl olacağı ve eğitim yöneticilerinin Metaverse ile eğitim konusundaki farkındalıkları hususu tartışılmaya devam etmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırmada İstanbul ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin Metaverse ve Metaverse ile eğitime dair farkındalıkları ve bu konuya dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Metaverse olgusunun okul yöneticileri için ne anlama geldiği ve okul yöneticilerinin Metaverse ile eğitim hakkında ne düşündüklerini ortaya koymak için nitel araştırma deseni olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme türlerinden tipik örnekleme yöntemiyle İstanbul ilindeki ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında okul yöneticiliği yapan okul müdürlerinden seçilmiştir. Verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerin konuşma metinleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara ait temaları; okul yöneticilerinin Metaverse olgusunu tanımlaması, okul altyapısının ve eğitim içeriklerinin Metaverse uygulamaları için uygunluğu, Metaverse'ün eğitimde uygulanmasının avantajları ve sınırlılıkları, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin Metaverse ile eğitim konusunda hazırbulunuşluğu ve Metaverse'e dair eleştiriler oluşturmaktadır. Sonuç olarak; okul müdürlerinin birçoğu Metaverse olgusunu sanal dünya olarak tanımlamaktadır. Ayrıca hâlihazırda okul altyapılarının ve eğitim içeriklerinin Metaverse ile eğitim uygulamaları için yetersiz olduğu ve geliştirmeye açık olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, okul yöneticileri ve öğretmenlere nazaran Metaverse ile eğitime uygulamalarına daha hazır olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Metaverse, Metaverse ile eğitim, okul yöneticileri, eğitim yönetimi, olgubilim.

# METAVERSE AND EDUCATION WITH THE CASE OF METAVERSE: AWARENESS AND OPINIONS OF SCHOOL MANAGERS

## Abstract

Metaverse, which is defined as the field of digital experiences in 3D virtual environments, is a set of environments where innovative technologies are used simultaneously and in an integrated manner, creating a digital infrastructure for economic production, and providing cultural and intellectual interaction opportunities. The

[15] Bu çalışma Nurcihan Büyükkarabacak'ın "Metaverse Olgusu ve Metaverse ile Eğitim: Okul Yöneticilerinin Farkındalıkları ve Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

sooner or later. However, the issue of how Metaverse applications will be implemented in the field, how their effects will be, and the awareness of education administrators about education with Metaverse continue to be discussed. In this context, the current research aims to examine the awareness of school administrators working in the province of Istanbul about Metaverse and Metaverse education and their views on this subject. The phenomenology design, which is a qualitative research design, was used to reveal what the Metaverse phenomenon means for school administrators and what school administrators think about education with the Metaverse. The study group was selected from school principals who were school administrators in primary, secondary and secondary education institutions in Istanbul with the typical sampling method, one of the purposive sampling types. Data collection was carried out by semi-structured interview technique. The speech texts of the interviews conducted in the research were analyzed by descriptive analysis method. The themes of the findings obtained from the research; the definition of Metaverse phenomenon by school administrators, the suitability of school infrastructure and educational content for Metaverse applications, the advantages and limitations of the application of Metaverse in education, school administrators, teachers and students' readiness for education with Metaverse, and criticism of the Metaverse. In conclusion; Many of the school administrators define the Metaverse phenomenon as virtual world. In addition, it is currently seen that school infrastructures and educational content are insufficient for Metaverse and educational practices and are open to development. In addition, it has emerged that students are more ready to apply Metaverse to education compared to school administrators and teachers.

**Keywords:** Metaverse, education with Metaverse, school managers, educational administration, phenomenology.

## GİRİŞ

Metaverse, 3D sanal ortamlarda dijital deneyimler alanıdır. Ayrıca Metaverse sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerle yeni bir gerçeklik, iş birliği fırsatları ve anlam dünyası sunan dijital bir dünyadır. Başka bir ifadeyle Metaverse, yenilikçi teknolojilerin aynı anda ve entegre şekilde kullanıldığı, ekonomik üretim için dijital alt yapı oluşturan, kültürel ve entelektüel etkileşim olanakları sağlayan bir ortam olarak tanımlanabilir (Kuş, 2021).

Metaverse kelime olarak Yunancada sonrası, ötesi anlamına gelen meta ve evren anlamında kullanılan universe kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur (Mystakidis, 2022). Metaverse kelimesi Türkçeye "öte evren" olarak çevrilebilir (Çelik, 2022). Ancak bu tanımlama Metaverse kavramının derinliğini yansıtmakta eksik kalmaktadır. Metaverse kavramı sanal olarak geliştirilmiş fiziksel gerçeklik olarak tanımlanmanın yanı sıra fiziksel olarak kalıcı sanal alan olarak da tanımlanabilir. Metaverse bu iki farklı tanımın yakınsamasıdır (Collins, 2008). Yani Metaverse kişinin benliğini temsil eden bir avatar aracılığıyla günlük aktivitelerin ve ekonomik yaşamın sürdürüldüğü 3D sanal bir dünyadır. Başka bir ifadeyle söylemek gerekirse gerçek yaşam ve Metaverse birbiri içerisindedir ve Metaverse gerçeğin bir uzantısı olarak yürütülebilmektedir (Go ve ark., 2021).

Covid-19 salgını nedeniyle kişilerin dijital dünyaya adaptasyonu ve geçişleri hızlanmıştır (Kang, 2021). Salgın döneminde ev kapanmalarının yaşanması; eğitim, ekonomi, ticaret, sanat gibi faaliyetleri dijital ortamda uygulanmasına ve yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır (Lee ve diğ.'den akt. Göçmen, 2022). Covid-19 salgınıyla birlikte geleneksel olarak çevrim dışı gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin birçoğu, özellikle yüz yüze eğitim ortamları, çevrim içi öğrenme ortamlarına dönüştürülmüştür. Uzaktan eğitimler Zoom ve Google Meet vb. çevrim içi video konferans programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Park ve ark., 2021). Çevrim içi eğitim faaliyetlerindeki artışın eğitime yansımaları tartışma konusudur. Bailenson (2021), Covid-19 salgını sürecinde iki boyutlu eğitim ortamı sağlayan Zoom, Google Meet gibi programların kullanıcılar üzerinde tükenmişliğe neden olduğu belirtmiştir. Diğer bir taraftan özellikle uygulama gerektiren sanatsal, sportif ve mesleki dersler, deney ve gözleme dayalı derslerde eksiklikler yaşanmıştır (Büyükkarabacak ve Balyer, 2023). Bu uygulamaya dayalı derslerin 3D sanal ortamlarında gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar söz konusudur. Dünyada Metaverse ile eğitim uygulamaları daha çok probleme dayalı öğrenmede öğretmenin

rehber durumunda olduğu eğitimler, dil eğitimi, makine üretim ve uçak bakım gibi uygulamalı eğitimler ve kimya dersi gibi laboratuvarda deney ve gözleme dayalı öğrenmenin sağlandığı alanlarda kullanılmaktadır (Altunal, 2022). Metaverse ile eğitim, eğitimin tamamlayıcısı olarak yüz yüze eğitimin yanı sıra kullanılabilir (Diaz ve diğ.'den akt. Altunal, 2022).

Hazneci'ye göre (2019) yakın gelecekte bazı derslerin Metaverse ortamında verilebileceği öngörülmektedir. Ayrıca 3D sanal ortamlar eğitim içeriklerini ve öğrenme faaliyetlerini zenginleştirebilir. Eğitimde Metaverse uygulamalarına yönelik Milli Eğitim Bakanı mesleki eğitimde bazı alanlarda artırılmış gerçeklik ve sanal gerçekliği kullanarak eğitimin zenginleştirilebileceğine yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Bakan artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılabilmesine yönelik olarak okul altyapılarının iyileştirileceğine vurgu yapmıştır (Posta, 2022; Sabah, 2022; Takvim, 2022). Görülmektedir ki Türk eğitim sisteminde Metaverse ile eğitim üzerine altyapı çalışmaları söz konusudur.

Araştırmacılar tarafından okul altyapıları ve eğitim içerikleri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin hazırbulunuşlukları merak konusu olmuştur. Türk eğitim sistemi ve uygulayıcıların Metaverse ile eğitime hazır olma düzeyinin bilinmemesinin bir problem teşkil edebileceği var sayılmış ve okul yöneticilerinin bu konuda ne düşündüklerinin araştırılması elzem olmuştur.

Bu araştırmada İstanbul ilinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin Metaverse ve Metaverse ile eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

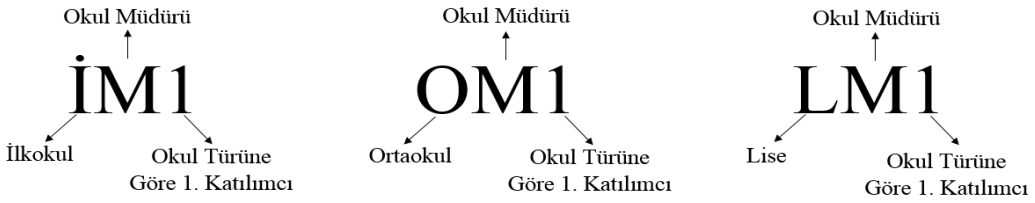
1. Okul yöneticilerinin Metaverse olgusuna ilişkin görüşleri genel olarak nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin Metaverse ile eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Okul yöneticileri Metaverse uygulamaları için okul altyapısının uygunluğunu nasıl değerlendirmektedir?
4. Okul yöneticileri Metaverse uygulamaları için eğitim içeriklerinin uygunluğunu nasıl değerlendirmektedir?
5. Okul yöneticileri Metaverse'ün eğitimde uygulanmasının ne tür avantajları olduğunu düşünmektedir?
6. Okul yöneticileri Metaverse'ün eğitimde uygulanmasının ne tür sınırlılıklarının olduğunu düşünmektedir?
7. Okul yöneticileri Metaverse ile eğitim konusunda okul yöneticilerinin hazırbulunuşluğuyla ilgili ne düşünmektedir?
8. Okul yöneticileri Metaverse ile eğitim konusunda öğretmenlerin hazırbulunuşluğuyla ilgili ne düşünmektedir?
9. Okul yöneticileri Metaverse ile eğitim konusunda öğrencilerin hazırbulunuşluğuyla ilgili ne düşünmektedir?

Alanyazında Metaverse üzerine yapılmış araştırmalara bakıldığında MEB kararlarının en önemli uygulayıcısı olarak görülen okul yöneticileri üzerine herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu araştırma, geleceğin eğitim sisteminde yer alması muhtemel Metaverse uygulamalarının okul yöneticileri üzerindeki farkındalığını ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir. Diğer bir taraftan Covid-19 salgını sürecinde yaşanılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin uygulama gerektiren derslerde eksik ve yetersiz kaldığı görülmüştür

(Büyükkarabacak ve Balyer, 2023). Geleceğin muhtemel kriz dönemlerinde uzaktan eğitim uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıyacak Metaverse ortamlarının kullanılması eğitimi farklı bir boyuta taşıyabilir. Metaverse ile eğitim konusunda eğitim öğretim faaliyetlerinde karar alıcı konumundaki eğitim yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi önemlidir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada Metaverse olgusunun okul müdürleri için ne anlama geldiği ve okul müdürlerinin Metaverse ile eğitim hakkında ne düşündüklerini ortaya koymak için nitel araştırma yöntemi olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul İlinde görev yapan 12 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme türlerinden tipik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun daha anlaşılır şekilde ifade edilebilmesi için katılımcı kodları kullanılmış ve şekil 1'deki gibi oluşturulmuştur.




**Şekil 1. Katılımcılara Verilen Kodlar**

Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin görev yaptıkları okul türlerini ifade etmek için ilk harfte ilkokul için "İ", ortaokul için "O" ve lise için "L" kodları kullanılmıştır. Çalışma grubunun okul müdürü olduğunu belirtmek için ikinci harfte "M" kodu kullanılmıştır. Kodun sağında yer alan sayı okul türüne göre katılımcı numarasını göstermektedir.

Çalışmaya katılan okul müdürlerinin demografik bilgileri tablo 1'de ve kurumlarına ait bilgiler tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri**

| Katılımcı Kodu | Yaşı | Cinsiyeti | Mezuniyet | Okul Türü | Üst Bilgi 3 |
|---|---|---|---|---|---|
| M1 | 32 | Erkek | Lisansüstü | Ortaokul | İHL Meslek Dersi |
| M2 | 47 | Erkek | Lisans | Lise | Edebiyat |
| M3 | 51 | Erkek | Lisans | Lise | Moda Tasarım |
| M4 | 58 | Erkek | Lisansüstü | Lise | Fizik |
| M5 | 36 | Erkek | Lisansüstü | Lise | Bilişim Teknolojileri |
| M6 | 47 | Kadın | Lisans | Ortaokul | İngilizce |
| M7 | 40 | Erkek | Lisansüstü | İlkokul | Sınıf Öğretmenliği |
| M8 | 48 | Kadın | Lisansüstü | Ortaokul | Sosyal Bilgiler |
| M9 | 42 | Erkek | Lisansüstü | Ortaokul | Sosyal Bilgiler |
| M10 | 50 | Kadın | Lisansüstü | İlkokul | Sınıf Öğretmenliği |
| M11 | 42 | Erkek | Lisans | Ortaokul | İngilizce |
| M12 | 45 | Erkek | Lisansüstü | Ortaokul | Teknoloji ve Tasarım |

Okul müdürlerinin yaşlarına bakıldığında 3'ü 31-40 yaş, 7'si 41-50 yaş ve 2'si 51-60 yaşları aralığındadır. Okul müdürlerinin 3'ü kadın, 9'u erkektir. Öğrenim durumuna göre değerlendirildiğinde okul müdürlerinin 8'i lisansüstü, 4'ü lisans mezunudur. Okul müdürleri görev yaptıkları okul türüne göre bakıldığında 2 ilkokul, 6 ortaokul ve 4 lise kademesinde görev yapan okul müdürüdür. Araştırmaya farklı branş türlerinde okul müdürünün katılmıştır.

Bu araştırmada verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanırken alanyazından yararlanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular dilsel anlaşılabilirliği açısından bir Türkçe öğretmenine okutulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Taslak görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünden alınan geribildirimlerle sorulara son şekli verilmiştir. Verilerin toplanması 2 ay sürmüştür.

Bu araştırmada yapılan görüşmelerin konuşma metinleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. Bu sayede araştırmanın bulgularının değerlendirilmesi ve yorumlanması kolayca kategorize edilebilmiştir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak ses ve video kaydı alınarak veriler konuşma metni olarak yazılıp çalışma grubuyla paylaşılmıştır. Çalışma grubunun onayı alınarak üye kontrolü sağlanmıştır. Ayrıca verilerin analiz edilmesi sürecinde kodlar belirlenirken eğitim alanında ve nitel araştırma ilkelerine aşina iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı dışında bu araştırmacılarla konuşma metinleri paylaşılarak veri analizinde güvenilirliği arttırmak için kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır.

## BULGULAR

İstanbul İlinde görev yapan 12 okul müdürü ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında Metaverse olgusu ve Metaverse ile eğitime dair görüşleri incelenmiştir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda bulgulara dayanarak kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler çatı temalar ile bir araya getirilmiştir. Tema ve kategoriler aşağıda yer alan tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Tema ve Kategoriler**

| Temalar | Kategoriler |
|---|---|
| Metaverse'ün Tanımlanması | Sanal Dünya ve Sanal Gerçeklik<br>Avatarlar<br>Kripto Para, Sanal Arsalar ve Sanal Alışveriş<br>İnsansız Üretim<br>Yeni Teknolojik Gelişmeler<br>Metaverse'ün İlk Olarak Kitaplarda Kurgulandığı Farkındalığı<br>Metaverse'ün 7 katmanına Yönelik Farkındalık |
| Metaverse ile Eğitim | Etkileşimli Eğitim<br>Zengin Deney ve Uygulamalı Ders İçerikleri<br>Eğitim Teknolojilerinin Gelişmesi<br>NFT'lerin (Non Fungible Token-Nitelikli Fikri Tapu) Eğitimde Kullanımı<br>Metaverse'de Okul Kavramının Değişmesi<br>Eğitim Öğretimde Eğitimin Eksik Kalması<br>Eğitimde Karar Alıcılar ile Uygulayıcılar Arasındaki Düşünce Farklılıkları |
| Okul Altyapıları | Okul Altyapılarının Hazır Olmaması Görüşü<br>Teknolojik Ekipman İhtiyacı<br>Pilot Uygulama Önerisi<br>Metaverse'le ilgili Belirli Bir Merkez Kurulması<br>İnsan Faktörü |

| Temalar | Kategoriler |
|---|---|
| Eğitim İçerikleri | Eğitim İçeriklerinin Mevcut Eğitim İçeriklerinden Farklılaşmasının Gerekliliği<br>Yeni Eğitim İçeriklerinin Geliştirilmesi<br>Eğitim İçeriği Geliştirmede Bakanlığın Görev ve Sorumluluğu<br>Çağın Gereksinimlerine Uygun, Güncel ve Esnek Eğitim İçerikleri |
| Metaverse ile Eğitimin Avantajları | Etkileşimli Uzaktan Eğitim<br>Yaparak Yaşayarak Öğrenme<br>Eğitim Ortamlarının Zenginleşmesi<br>Zaman, Mekân, Enerji gibi Faktörlerden Tasarruf<br>Öğretmen Eksikliğini Giderme<br>Akran Öğrenmesini Destekleme<br>Yabancı Dil Eğitimine Uygunluk |
| Metaverse ile Eğitimin Dezavantajları | Duygu ve Hislerin Eksikliği<br>Donanım ve Altyapı Eksikliği<br>Aidiyetsizlik<br>Psikolojik Etkilerinin Olabileceği<br>Etik Değerlerdeki Boşluk<br>Kötü Niyetli Kişilerin Neden Olduğu Faktörler<br>Mesai Saatlerinin Uzaması |
| Metaverse ile Eğitime Okul Yöneticilerinin Hazırbulunuşluğu | Okul Yöneticilerinin Metaverse'e Hazır Olması<br>Okul Yöneticilerinin Metaverse'e Hazır Olmaması<br>Konfor Alanını Bırakmama İsteği<br>Yüzeysel Bilgi<br>Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı |
| Metaverse ile Eğitime Öğretmenlerin Hazırbulunuşluğu | Öğretmenlerin Metaverse'e Hazır Olması<br>Öğretmenlerin Metaverse'e Hazır Olmaması<br>Metaverse ile Eğitime Direnç Gösterme<br>Metaverse'de Öğretmenin Yeni Misyonu<br>Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı |
| Metaverse ile Eğitime Öğrencilerin Hazırbulunuşluğu | Öğrencilerin Teknolojik Gelişmelere Yatkınlığı<br>Öğrencilerin Teknolojik Ekipman Eksikliği ve Yetersizliği<br>Öğrencilerin Faydacı Bakış Açısı |
| Metaverse'e Dair Eleştiriler | Öngörülemezlik<br>Güvenlik Açığı<br>Sınırlarının Olmaması<br>Etik Değerlerdeki Yoksunluk<br>Çocukların Yaş Grubuna Uygunluk Durumu<br>Ekran Bağımlılığı<br>Radyasyon |

Tablo 2'de görülmektedir ki okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucu Metaverse ve Metaverse ile eğitime yönelik görüşleri on temada toplanmıştır. Bu temalara ait bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

**Metaverse'ün Tanımlanması Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse'ü tanımlamaları sanal dünya ve sanal gerçeklik, avatarlar, kripto para, sanal arsalar ve sanal alışveriş, insansız üretim, yeni teknolojik gelişmeler, Metaverse'ün ilk olarak kitaplarda kurgulandığı farkındalığı ve Metaverse'ün 7 katmanına yönelik farkındalık olmak üzere 7 kategoride bir araya getirilmiştir.

Bazı okul müdürleri Metaverse'ü *sanal dünya ve sanal gerçeklik* olarak tanımlamıştır.

M11: Metaverse bildiğimiz sanal bir dünya ama ben bunun birazcık daha ileri boyutta olduğunu düşünüyorum. Hani böyle komplo teorilerine falan girmeden direkt her insanın kendi hayal

ettiği dünyayı yeniden oluşturması olarak düşünüyorum. Yani istediği arzu ettiği dünyayı sanalda oluşturup o dünyada yaşamayı tercih etmesi olarak düşünüyorum.

Ayrıca bir okul müdürü Metaverse'ü *avatarlar* olarak tanımlamıştır. Diğer bir taraftan bazı okul müdürleri Metaverse'ü tanımlarken *kripto para ve sanal arsalar ve sanal alışverişle* ilişkilendirmiştir.

M1: Metaverse'den arsalar da satılıyor. Kapış kapış gidiyormuş yani metropoldeki şeyler. Bir gözlükle sınırlı kalmayacağını düşünüyorum ben. Yani sanal ortama nasıl girilecek onun hakkında da çok bilgim yok yani ama gireceğiz.

Bunun yanı sıra bir okul müdürü Metaverse'ü tanımlarken *insansız üretime* vurgu yapmıştır. Bir okul müdürü de Metaverse'ün *yeni teknolojik gelişmeleri* ortaya çıkaracağına yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Bir okul müdürü *Metaverse kavramının ilk olarak kitaplarda kurgulandığına dair farkındalığını* ortaya koymuştur. Başka bir okul müdürü de *Metaverse'ün 7 katmanına yönelik farkındalığından* bahsetmiştir.

M11: Çocuk sanal gerçeklik gözlüğünü takarak orada hayatında ilk defa sanal gerçeklikle şey yapacak. Yani bu işte 7 katman olayı… Yani çocuk deneyimleyecek, keşfedecek. Ondan sonra kendine ait yaratıcı bir ekonomi oluşturacak. Ondan sonra yani gerçek dünyayla sanal dünyada bir hesaplama yapacak ve bunu kimseye hesap vermeden yapacak. Yani merkeziyetsiz bir şekilde yapacak... ve sen ona diyeceksin ki burası senin dünyan burayı güzelleştir.

**Metaverse ile Eğitim Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse ile eğitime dair görüşleri etkileşimli eğitim, zengin deney ve uygulamalı ders içerikleri, eğitim teknolojilerinin gelişmesi, NFT'lerin (non fungible token-nitelikli fikri tapu) eğitimde kullanımı, Metaverse'de okul kavramının değişmesi, eğitim öğretimde eğitimin eksik kalması ve eğitimde karar alıcılar ile uygulayıcılar arasındaki düşünce farklılıkları olmak üzere 7 kategoride toplanmıştır.

Bir okul müdürü Metaverse ile eğitimin yüz yüze eğitime göre daha *etkileşimli eğitim* sağlayacağını belirtmiştir. Bazı okul müdürleri de Metaverse ile eğitimin *deney ve uygulamalı ders içeriklerinde* kullanılabileceğine yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca bir okul müdürü Metaverse ile eğitimin *eğitim teknolojilerin gelişmesiyle gerçekleşece*ğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra bir okul müdürü *eğitimde NFT'lerin kullanılabileceğinden* bahsetmiştir. Diğer bir taraftan aynı okul müdürü *okul kavramının değişmesinden* de söz etmiştir.

M12: Zaman zaman eğitimin geleceğinden ziyade okulun geleceği, yani eğitimde çok fazla değişiklik olmayacak. Yani öğretme, öğrenme süreçleriyle alakalı çok fazla bilişsel anlamda çok fazla teknik veya teorik birtakım şeyler değişmeyecek ama okul anlamında çok değişecek bu... Yani gelecekteki okul kavramı bugünkü okul binalarının artık dışına çıkacak. Okul binası diye bir şeyden söz edemeyeceğiz. Metaverse ile beraber herkesin evinde olduğu, belki devletin onlara verdiği birkaç dijital araç gereçle bu şeye girecekler.

Ayrıca bir okul müdürü Metaverse ile eğitim öğretimde *eğitim kısmının eksik kalacağından* bahsetmiştir. Bir okul müdürü de Metaverse gibi birden uygulamaya geçen projelerin hayata geçirilmesi üzerinde *eğitimde karar alıcılar ile uygulayıcılar arasındaki düşünce farklılıklarından* söz etmiştir.

**Okul Altyapıları Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse ile eğitim için okul altyapılarına yönelik görüşleri okul altyapılarının hazır olmaması görüşü, teknolojik ekipman ihtiyacı, pilot uygulama önerisi, Metaverse'le ilgili belirli bir merkez kurulması ve insan faktörü kategorileriyle bir araya getirilmiştir.

Bir okul müdürü Metaverse ile eğitim için *okul altyapılarının hazır olmadığını* belirtmiştir. Bazı okul müdürleri de Metaverse ile eğitimde *teknolojik ekipman ihtiyacı* olacağına vurgu yapmıştır. Öte yandan bir okul müdürü Metaverse ile eğitimin *pilot uygulama* olarak uygulanması üzerine açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca bazı okul müdürleri Metaverse ile eğitim için *belli bir merkezin kurulması* gerektiğinden söz etmiştir.

M1: Belli bir ortamlar olabilir, belki EBA merkezi olabilir ya da onun gibi belli başlı okullar veya merkezler seçilebilir. Orada yapılabilir.

**Eğitim İçerikleri Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse'de eğitim içeriklerine yönelik görüşleri eğitim içeriklerinin mevcut eğitim içeriklerinden farklılaşmasının gerekliliği, yeni eğitim içeriklerinin geliştirilmesi, eğitim içeriği geliştirmede bakanlığın görev ve sorumluluğu, çağın gereksinimlerine uygun, güncel ve esnek eğitim içerikleri olarak 4 kategoride toplanmıştır.

Bazı okul müdürleri Metaverse'de *eğitim içeriklerinin mevcut eğitim içeriklerinden farklılaşması* gerektiğini söylemiştir. Ayrıca bazı okul müdürleri de *eğitim içerikleri geliştirilmesi gerektiğine* vurgu yapmıştır. Bunlara ek olarak bazı okul müdürleri *eğitim içeriklerinin güncel ve esnek olması* gerektiğini söylemiştir. Diğer bir taraftan bir okul müdürü *eğitim içeriklerinin geliştirilmesinde bakanlığa büyük görev ve sorumluluk düştüğüne* değinmiştir.

M11: Bir kurulumun, yani bakanlığın hazırlayıp sunması "Bakın Metaverse'de de böyle bir durum var. Biz Türkiye'nin işte sanal gerçeklik haritasını çıkardık. Kardeşim bununla alakalı sosyal bilgiler dersinde gideceksin ve işte bunları bunları anlatacaksın." demesi gerekiyor. Ben Metaverse çocuklara geçip Van'a gidip bakın bu tarafta Van Gölü var, bakın bu tarafta Süphan dağı var diyebilmeliyim. Ya da Hasan'la Melendiz yan yana duruyorlar. Bakın işte o buradan arkasını geçtiğimizde bu taraftaki dağlarda Toros dağları yükseldiğinde buralar Toros dağları. Bakın burada da böyle bir düzlük var. Buralar platolar diye bilmeliyim… Metaverse'de de yani o zeminin, o dünyanın oluşturulması gerekli Bakanlık tarafından. Çünkü çok büyük bütçeli işler bunlar. Çünkü bunu oluştururken bir mühendisiniz olması lazım, yazılım mühendisiniz olması lazım.

**Metaverse ile Eğitimin Avantajları Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse ile eğitimin avantajlarına dair görüşleri etkileşimli uzaktan eğitim, yaparak yaşayarak öğrenme, eğitim ortamlarının zenginleşmesi, zaman, mekân, enerji gibi faktörlerden tasarruf, öğretmen eksikliğini giderme, akran öğrenmesini destekleme ve yabancı dil eğitimine uygunluk olmak üzere 7 kategoride bir araya getirilmiştir.

Bir okul müdürü Metaverse ile eğitimin *etkileşimli uzaktan eğitimi destekleyeceğini* belirtmiştir. Bazı okul müdürleri de Metaverse ile eğitimin *yaparak yaşayarak öğrenmeye yakın* bir deneyim sağlayacağına değinmiştir.

M10: Birebir deneyimsel deneyim edinmesi, öğrencinin ondan bir tecrübe edinmesi açısından yaparak yaşayarak öğrenme metoduyla çok uyumlu. Metaverse yaparak yaşayarak öğrenmeye yakın deneyimler elde ettiği için avantajlı.

Ayrıca bazı okul müdürleri de Metaverse'ün *eğitim ortamlarını zenginleştireceğini* söylemiştir. Diğer taraftan bazı okul müdürleri Metaverse *zaman, mekân ve enerji gibi faktörlerden tasarruf* sağlanacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra bir okul müdürü Metaverse'ün öğrencinin *öğretmene erişimini kolaylaştıracağını* söylemiştir. Bir okul müdürü de *akran öğrenmesini yaygınlaştırdığını* ifade etmiştir. Öte taraftan bazı okul müdürleri *dil eğitiminde Metaverse'ün kullanılmasının* etkili olacağını belirtmiştir.

**Metaverse ile Eğitimin Dezavantajları Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse ile eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşleri duygu ve hislerin eksikliği, donanım ve altyapı eksikliği, aidiyetsizlik, psikolojik etkilerinin olabileceği, etik değerlerdeki boşluk, kötü niyetli kişilerin neden olduğu faktörler ve mesai saatlerinin uzaması olmak üzere 7 kategoride bir araya getirilmiştir.

Bazı okul müdürleri de *okullardaki donanım ve altyapı eksikliğinin* Metaverse ile eğitimi olumsuz etkileyebileceğini söylemiştir. Öte yandan başka bir okul müdürü Metaverse'ün kullanıcıları *aidiyetsizleştirmesinin* olumsuz etkilerinden söz etmiştir. Ayrıca birçok okul müdürü Metaverse ile eğitimin *duygu ve hislerde eksikliğe neden olacağını* dile getirmiştir. Diğer bir taraftan bazı okul müdürleri Metaverse ile eğitimin *psikolojik etkilerinin olabileceğini* vurgulamıştır.

M7: Whatsapp'da var; avatarını oluştur, kendine benzeyen bir avatar oluştur. Niye işte yüz hatların veya kendi fiziksel görüntünün ortaya çıkmasın ve bu zamanla acaba bu Metaverse'ün içine giren kişiler kendilerini avatarlarıyla da özdeşleştirir mi? Bu da psikolojik sorunları ortaya çıkartabilir. Yani her şeyi yapabileceğim olgusu öğrenci de oluşabilir. Bu defa da yani ben işte orada bir yüksek bir binadan geçiş yaptığında evet onun vücuduna bir zarar gelmeyecek ama bunu gerçek dünyada da kendine bunu özdeşleştirdiğini hep psikolojik ve ruhsal olarak, yani bir camdan dışarı çıktığında veya duvardan atladığında kendine bir şey olmadığını hissedecek. Asıl önemli noktalardan biri bu: kendini acaba özdeşleştirir mi?

Bir okul müdürü de Metaverse ile *etik değerlerdeki boşluktan* söz etmiş ve eğitimde kullanılması için etik değerlerin oturması gerekliliğinden bahsetmiştir. Ayrıca bazı okul müdürleri *kötü niyetli kişilerin neden olabileceği durumlara* değinmiştir. Ayrıca bir okul müdürü Metaverse ile eğitimde *mesai saatlerinin uzayacağını* belirtmiştir.

**Metaverse ile Eğitime Okul Yöneticilerinin Hazırbulunuşluğu Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse ile eğitime okul yöneticilerinin hazırbulunuşluğuna yönelik görüşleri okul yöneticilerinin Metaverse'e hazır olması, okul yöneticilerinin Metaverse'e hazır olmaması, konfor alanını bırakmama isteği, yüzeysel bilgi ve hizmet içi eğitim ihtiyacı kategorilerinde toplanmıştır.

Bir okul müdürü *Metaverse ile eğitime okul yöneticilerinin hazır olduğunu* söylemiştir. Öte yandan birçok okul müdürü *Metaverse ile eğitime okul yöneticilerinin hazır olmadığını* dile

getirmiştir. Ayrıca bir okul müdürü okul müdürlerinin *konfor alanını bırakmama isteğinden* söz etmiştir.

M11: Okul yöneticileri hazır değil, insanlar konfor alanını terk etmek istemiyorlar. Yani bu psikolojik bir durum. Mesela benim öğretmenim geldi dedi ki; hocam ben robot yarışmasına katılmak istiyorum, şu kadar da bir eğitimimiz var. Ben bu konuyla ilgili bölgemizdeki hayırseverlerle görüştük, biraz anlattım ve sağ olsunlar destek de verdiler. Gittik. Biz bunu şey yaptık. Ama başka bir okulda başka bir arkadaşım dedim ki sizde başvurun beraber gideriz. Dedi ki, ya iş çıkartma, icat çıkartmayın bize dedi. Ve böyle durum oldu. Bu da yani %80'inin böyle.

Buna ilaveten bir okul müdürü okul müdürlerinin *Metaverse hakkında yüzeysel bilgisinin* olduğuna değinmiştir. Ayrıca bazı okul müdürleri de *hizmet içi eğitim ihtiyacı* olduğundan söz etmiştir.

**Metaverse ile Eğitime Öğretmenlerin Hazırbulunuşluğu Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse ile eğitime öğretmenlerin hazırbulunuşluğuna yönelik görüşleri öğretmenlerin Metaverse'e hazır olması, öğretmenlerin Metaverse'e hazır olmaması, Metaverse ile eğitime direnç gösterme, Metaverse'de öğretmenin yeni misyonu ve hizmet içi eğitim ihtiyacı kategorilerinde bir araya getirilmiştir.

Bazı okul müdürleri *Metaverse ile eğitime öğretmenlerin hazır olduğunu* ifade etmiştir. Diğer bir taraftan bir okul müdürü *öğretmenlerin Metaverse ile eğitime hazır olmadığını* söylemiştir. Ayrıca bazı okul müdürleri öğretmenlerin *Metaverse ile eğitime direnç gösterme* ihtimalinden söz etmiştir. Buna ek olarak bir okul müdürü *öğretmenlere hizmet içi eğitim* verilebileceğinden bahsetmiştir.

Öte yandan bir okul müdürü *Metaverse'de öğretmenin yeni misyonu olacağına* değinmiştir.

M12: Öğretmenlerin birer sanal dijital dünyada polise dönüştüğünü görürüz. Çünkü o bilgi kirliliği içerisinde geniş bir alana yayılan bilgi dağarcığında çocuklar sürekli size "hocam o sizin verdiğiniz bu bilgi yanlışmış, hocam sizin verdiğiniz bu bilgi doğru mu değil mi hocam?" Sürekli bu sefer öğretmen yanlış bu bilgileri düzeltmeye çalışacak. Süreç gelecek bazı öğretmen grupları olacak. Yani birisi bilginin doğruluğunu teyit etmeye çalışacak. Birisi bilginin çocuğa aktarma kısmında görevli olacak, sanal alemde bahsediyorum. Bir tanesi de çocuğun bu öğrendiği doğru bilgiyi doğru şekilde kullanıp kullanmadığını test edecek.

**Metaverse ile Eğitime Öğrencilerin Hazırbulunuşluğu Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürleri Metaverse ile eğitime öğrencilerin hazırbulunuşluğuna dair görüşleri öğrencilerin teknolojik gelişmelere yatkınlığı, öğrencilerin teknolojik ekipman eksikliği ve yetersizliği, öğrencilerin faydacı bakış açısı kategorileri ile bir araya getirilmiştir.

Okul müdürlerinin birçoğu *öğrencilerin teknolojik gelişmelere yatkın olduğunu* ifade etmiştir.

M1: Öğrencilerin bizden daha hazır olduğunu düşünüyorum. Çünkü onlar böyle bir ortama doğdular. Teknolojiyi bence daha iyi kullanıyorlar.

Diğer bir taraftan bazı okul müdürleri *öğrencilerin teknolojik ekipman ihtiyacı* olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca bazı okul müdürleri *öğrencilerin faydacı bakış açısına sahip olduğunu* belirtmiştir.

M11: Yani aslında çocukların genel bakış açısı şu; beni eğlendirsin, mutlu olayım, eğleneyim, öyle bir dünya olursa varım ama mutsuz olursam beni zorlayacaksa, beni yoracaksa ki hani konfor alanı dediğimiz şeyden çıkaracaksa, uzaklaştıracaksa beni beni bu işe karışmayın zihniyetinde.

**Metaverse' Dair Eleştiriler Teması ile Bir Araya Getirilen Bulgular**

Okul müdürlerinin Metaverse'e dair eleştirel görüşleri öngörülemezlik, güvenlik açığı, sınırlarının olmaması, etik değerlerdeki yoksunluk, çocukların yaş grubuna uygunluk durumu, ekran bağımlılığı ve radyasyon olmak üzere 7 kategoride bir araya getirilmiştir.

Bazı okul müdürleri Metaverse'ün *öngörülemez* olduğuna dair eleştirilerde bulunmuştur. Ayrıca bazı okul müdürleri *Metaverse'de güvenlik açığının* olabileceğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak okul müdürleri *Metaverse'ün sınırlarının olmamasına* yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır.

M10: Metaverse'nin şöyle bir sorunu var, biz bunu online eğitimde de yaşadık. Çerçeveyi çizmek çok zor. Dur noktasını insanın kişisel iç bilişiyle, iç disiplinindeki dur noktasıyla durabilir. Yani dur diyebileceğimiz, o kadar büyük bir dünya ki orda dur diyebilmek, bu hayır, bu olabilir, bu bunu onaylıyorum, bunu onaylamıyorum dediğinde öğrenciye veya çocuğa o sizin onaylamadığınızı da yapabilir. Sonuçta çocuğa çerçeveyi çizmek gerçekten çok zor.

Ayrıca bazı okul müdürleri Metaverse ortamlarının *etik değerler üzerinde eksiklikleri* olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan okul müdürlerinin bir kısmı *Metaverse'ün çocukların yaş grubunu uygunluğunu* sorgulamıştır. Bir okul müdürü *ekran bağımlılığına* yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Aynı okul müdürü *radyasyon* riski üzerinde de görüşünü belirtmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Metaverse ve Metaverse ile eğitim konusunda 12 okul müdürüyle yapılan görüşmenin bulguları ışığında bazı sonuçlar çıkarılmıştır. Okul müdürlerinin birçoğu Metaverse olgusunu sanal dünya olarak tanımlamıştır. Ancak Metaverse'in diğer türleri olan (Smart ve ark., 2007; Kye ve ark., 2021) artırılmış gerçeklik, yaşam kaydı ve ayna dünyalarla ilgili olarak tanımlama yapmamışlardır. Metaverse, yaygın olarak sanal gerçeklik olarak yanlış tanımlanmaktadır. Aslında sanal gerçeklik yalnızca Metaverse'ü deneyimlemenin bir yoludur. Sanal gerçekliğin Metaverse olduğunu söylemek, mobil internetin bir uygulama olduğunu söylemek gibidir (Ball, 2021). Ayrıca okul müdürlerinden biri Metaverse'ün 7 katmanına vurgu yapmıştır. Radoff'a göre (2021) Metaverse'ün 7 katmanı vardır ve Metaverse bu 7 katmandan oluşmaktadır. Bunlar içten dışa doğru; altyapı, insan arayüzü, ademi merkeziyetçilik, mekânsal bilgi işlem, içerik oluşturucu ekonomisi, keşif ve deneyimdir. Metaverse'ün 7 katmanını bilmek Metaverse ortamları hazırlarken izlenmesi gerek yollar hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca okul müdürleri Metaverse'ü kripto para, sanal arsalar ve sanal alışverişle ilişkilendirmiştir. Bunun yanı sıra Metaverse'ün insansız üretimin ve yeni teknolojik gelişmelere yol açacağına değinilmiştir.

Okul müdürleri hâlihazırda okul altyapılarının ve eğitim içeriklerinin Metaverse ile eğitim uygulamaları için geliştirmeye açık alanlar olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca eğitim içeriği

oluşturmada bakanlığa büyük iş düştüğünü belirtmişlerdir. Kayıran ve Avcı'ya göre (2022) Metaverse'ün eğitimle desteklenmesi şarttır. Bu nedenle en büyük görev ve sorumluluk eğitim teknolojileri uzmanlarına ve eğitim programcılarına düşmektedir. Ayrıca kişisel deneyimler, sosyokültürel faktörler, anne babanın tutum ve davranışları, çocukların içine doğduğu akıllı teknolojik gelişmeler ve onlarla olan ilişkileri; çocuklarda ve bu teknolojileri sonradan öğrenenlerde farklılık teşkil edecektir (Turkle ve ark.'dan akt. Kayıran ve Avcı, 2022). Bu nedenle gelecek nesillerin eğitiminde teknolojik gelişmelerin doğru kullanılması ve eğitimin teknoloji ile desteklenmesinde; eğitim teknolojileri uzmanları ve eğitim programı geliştirme uzmanlarına içerik geliştirme ve doğru teknolojiyi eğitime entegre etme noktasında çok büyük ihtiyaç vardır. Bu nedenle Metaverse ile eğitimde en büyük görev ve sorumluluk eğitim programı geliştirenler ve eğitim teknolojileri uzmanlarındadır. Dolayısıyla bakanlığın Metaverse'de eğitim ortamı oluşturma ve içerik geliştirme işi için mühendislerden ziyade eğitim teknolojileri uzmanları ve eğitim programcılarını görevlendirmesi faydalı olacaktır. Böylece okul müdürlerinin belirttiği Metaverse ile etkileşimli eğitim, zenginleştirilmiş deney ve uygulamalı ders içerikleri ve eğitim teknolojilerinin gelişmesi gerçekleşecektir. Ayrıca NFT'lerin eğitimde kullanımı gibi teknolojik gelişmelerin eğitime yansıması; örneğin öğrenciler için aldıkları belgelerin orijinalliğini sanal ortamda göstermesi; yeni bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Metaverse ile eğitimin bazı avantajları söz konusudur. Okul müdürleri Metaverse'ün etkileşimli uzaktan eğitim, yaparak yaşayarak öğrenme sağladığını belirtmiştir. Ayrıca Metaverse ile eğitimle eğitim ortamlarının zenginleşmesi, zaman, mekân ve enerji tasarrufu sağlanması söz konusudur. Başka bir değişle eğitim ortamı bir amfi olabileceği gibi, eğitimin içeriğine uygun olarak bir ofis, bir hastane ya da klinik olabilmektedir. Metaverse ile eğitim ortamlarında öğrenme araştırmaya motivasyon sağlayabilir, bilgi aktarımı daha eğlenceli, etkileyici ve etkileşimli olabilir. Ek olarak siber kültür (bilgisayarlar ve network ağlarla gerçekleşen kültürleşme) ile öğrenciler dijital yetkinliklerini artırmada bazı avantajlar elde edebilecektir. (Diaz ve diğ.'den akt. Altunal, 2022). Diğer bir taraftan akran öğrenmesini yaygınlaştırabilir ve öğretmen açığını kapatabilir. Bunlara ek olarak dil eğitimi bağlamında Metaverse'de öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafe önemini yitireceği için yurtdışındaki eğitimcilerle öğrencileri bir araya getirme açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Öte yandan Metaverse ile eğitimin bazı dezavantajları da vardır. Okul müdürlerince Metaverse ortamlarında duygu ve hislerin eksikliği ve etik değerlerdeki boşluk söz konusudur. Ayrıca Metaverse'ün aidiyetsizlik ve psikolojik etkilerinin olabileceği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan donanım ve altyapı eksikliği Metaverse için dezavantaj teşkil etmektedir. Bunların yanı sıra kötü niyetli kişilerin neden olabileceği unsurlar da söz konusudur. Ayrıca Metaverse ortamlarında herkes için mesai saatlerinin uzaması da mümkündür.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Metaverse ile eğitime hazırbulunuşluk durumu benzerlik göstermektedir. Okul müdürlerinin görüşleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmının Metaverse ile eğitime hazır olduğu, bir kısmının ise hazır olmadığı görüşleri ortaya çıkmıştır. Her iki grubunda konfor alanından çıkmak istememe ve Metaverse ile eğitime direnç gösterme ihtimali bulunmaktadır. Bunların yanı sıra Metaverse ile eğitimde öğretmenin yeni misyonunun olacağı söz konusudur. Metaverse ile eğitimde öğretmenler yanlış bilgileri düzeltme ve doğru bilgilere nasıl ulaşılacağı konusunda yönlendirme görevi üstlenebilir. Okul yöneticilerine göre öğrenciler Metaverse ile eğitime okul yöneticileri ve öğretmenlerden daha hazırdır. Teknolojik gelişmelere ilgileri ve yatkınlıkların olması okul yöneticilerinin birçoğunun ortak görüşüdür. Ancak öğrencilerin teknolojik ekipman eksikliği ve yetersizliğinin olduğundan da söz edilebilir. Diğer bir taraftan öğrencilerin içinde yaşadıkları dijital çağın etkisiyle eğitim öğretimde faydacı bakış açıları ve haz odaklı tutumları okul müdürlerince de tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin Metaverse ve Metaverse ile eğitime dair bazı eleştirileri söz konusudur. Metaverse ortamlarının öngörülemez olması ve sınırlarının belli olmaması eğitim yöneticileri olan okul müdürlerince yapılan önemli bir eleştiridir. Başka bir değişle yüksek derece özgürlük nedeniyle platform yöneticileri, kullanıcıların tüm eylemlerini tahmin edememekte ve öğrenciler Metaverse'nin sanal alanı ve anonimliği nedeniyle çeşitli suçlara maruz kalabilmektedir (Kye ve ark., 2021). Ayrıca Metaverse'ün güvenlik açığı, çocukların yaş grubuna uygunluk, etik değerlerdeki yoksunluk gibi olumsuz yönlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan Kimliği belirlenemeyen öğrencilerde kimlik karmaşasına, gerçeklikten kaçışa ve gerçek dünyaya uyumsuzluklara neden olabilir (Kye ve ark., 2021). Bunlara ek olarak ekran bağımlılığı ve radyasyon riskinin olduğu düşünülmektedir.

Metaverse ile eğitim uygulamaları için eğitimde karar alıcılara Metaverse'ün eğitimde uygulanmasına yönelik ihtiyaçlar, avantaj ve sınırlılıklar üzerine çalıştaylar yapılması ve bu çalıştayların raporlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca Radoff'un (2021) ortaya koyduğu Metaverse dünyasının 7 katmanı tam anlamıyla anlaşılması, yazılım ve tasarım uzmanlığı bulunan eğitim teknologlarınca eğitim için kullanılacak Metaverse ortamları oluşturulması önerilmektedir. Diğer bir taraftan Metaverse ile eğitimin en önemli uygulayıcıları konumunda yer alan öğretmen ve okul yöneticilerine eğitim teknolojileri hâkim olmaları ve öğrencilere gerekli rehberlik ve desteği sağlamaları elzemdir. Ayrıca içerik geliştirme potansiyeli yüksek öğretmenlerce Metaverse'ün 7 katmanının bilinmesi ve Metaverse ortamlarında eğitim içerikleri oluşturulması önerilir. Öte yandan araştırmacılara benzer çalışmanın öğrenciler üzerinde ve farklı yaş grupları ile yapılması önerilmektedir. Ayrıca farklı platformlardaki Metaverse ortamlarının kullanıcıların yaş gruplarına uygunluğu üzerinde araştırma yapılabilir. Bunlara ilaveten Metaverse ile eğitimi uygulayan üniversiteler ile Metaverse ile eğitimi değerlendirmek için durum çalışması yapılabilir. Bunun yanı sıra Metaverse farkındalığı konusunda ölçek geliştirilebilir.

## KAYNAKLAR

Altunal, I. (2022). Metaverse dünyasının eğitim modeli olarak kullanımı ve muhasebe eğitimine yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 25*(25.Yıl Özel Sayısı), 433-443.

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior, 1*(3). doi.org/10.1037/tmb0000030

Büyükkarabacak, N., & Balyer, A. (2023). Okul yöneticilerinin Covid-19 döneminde uzaktan eğitim sürecine dair deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 18*(1), 45-71. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62087

Collins, C. (2008). Looking to the future: higher education in the Metaverse. *Educause Review, 43*(5), 51-63.

Çelik, R. (2022). Metaverse nedir? Kavramsal değerlendirme ve genel bakış. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 1-8.

Go, S. Y., Jeong, H. G., Kim, J. I., & Sin, Y. T. (2021). Concept and developmental direction of Metaverse. *Journal of Information Processing Society, 28*(1), 7-16.

Göçmen, A. (2022). Eğitim bağlamında metaverse. *USOBED Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 6*(1), 98-122.

Hazneci, U. Ö. (2019, Ekim 26-28). *Güncel artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim alanında kullanımı üzerine bir inceleme*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu, Samsun.

Kang, Y. M. (2021). Metaverse framework and building block. *Journal of the Korea Institute of Information and Communication Engineering, 25*(9), 1263-1266.

Kayıran, D., & Avcı, A. (2022). Eğitim ve Metaverse. *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar III*. 125-133.

Kuş, O. (2021). Metaverse: 'dijital büyük patlamada' fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia, 8*(15), 245-266.

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of Metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 18*(32).

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia, 2*, 486–497. https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031.

Park, S., Min, K., & Kim, S. (2021). Differences in Learning Motivation among Bartle's Player Types and Measures for the Delivery of Sustainable Gameful Experiences. *Sustainability, 13*, (9121).

Posta (2022, Mart 25). MEB'de yeni dönem! Eğitimde 'Metaverse' devrimi! Milli Eğitim Bakanı duyurdu. *Posta*. https://www.posta.com.tr/gundem/mebde-yeni-donem-milli-egitim-bakani-duyurdu-egitimde-Metaverse-devrimi-2503989/1

Radoff, J. (2021). The Metaverse value-chain. https://medium.com/building-the-Metaverse/the-Metaverse-value-chain-afcf9e09e3a7

Sabah (2022, Mart 25). Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer duyurdu: Eğitimde Metaverse dönemi geliyor. *Sabah*. https://www.sabah.com.tr/gundem/2022/03/25/milli-egitim-bakani-mahmut-ozer-duyurdu-egitimde-Metaverse-donemi-geliyor

Smart, J., Cascio, J., & Paffendorf, J. (2007). Metaverse Roadmap. *Pathways to the 3D Web: A Cross-Industry Public Foresight Project*. https://www.Metaverseroadmap.org/MetaverseRoadmapOverview.pdf

Takvim (2022, Mart 25). Son Dakika: Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer'den flaş açıklama! Eğitimde Metaverse dönemi… Matematik öğretmede devrim. *Takvim*. https://www.takvim.com.tr/egitim/son-dakika-milli-egitim-bakani-mahmut-ozerden-flas-aciklama-egitimde-Metaverse-donemi-matematik-ogretmede-devrim-5152189

TRT (2022a, Şubat 3). Metaverse arsa satışları 500 milyon doları aştı. *TRT*. https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/Metaverse-arsa-satislari-500-milyon-dolari-asti-651457.html

TRT (2022b, Şubat 1). Türkiye, kripto para alımında dünyada 5. Sırada. *TRT*. https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/turkiye-kripto-para-aliminda-dunyada-5-sirada-650902.html

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE NİKOTİN BAĞIMLILIĞININ PSİKOLOJİK KATILIK VE DEPRESİF SEMPTOMLAR BAKIMINDAN İNCELENMESİ

**Büşra KÖKÇAM**

Arş. Gör., Uşak Üniversitesi

busra.kokcam@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-8329-749X

**Umay Bilge BALTACI**

Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

umaybilgee@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-7754-3415

**Hikmet Beyza YAKICI**

Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi

hbeyzayakici@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-6940-1185

**Gülden GÖKÇEN**

Uzm., Necmettin Erbakan Üniversitesi

guldengokcenpdr@gmail.com

Orcid ID: 0000-003-1783-9446

**Kamile MARAKOĞLU**

Prof.Dr., Selçuk Üniversitesi

kmarakoglu@yahoo.com

Orcid ID: 0000-0001-6510-8010

**Zeliha TRAŞ**

Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi

ztras@erbakan.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-2670-0868

## Özet

Davranış repertuarı dar olan kişiler stresli yaşam olayları karşısında daha az işlevsel olan stratejiler (ör. kaçınmacı stratejiler) kullanmaktadır. Kaçınmacı başa çıkma stratejilerinden biri olarak kabul edilen sigara içme alışkanlığının depresyon gibi birçok psikopatolojiyle ilişkili olduğu pek çok çalışmayla ortaya konmuştur. Bu çalışmada, nikotin bağımlılığı öz bildirime dayalı Fagerström Nikotin Bağımlılık Testi ile ölçülmüştür. Bağımlı olmayanlar, düşük-orta düzeyde bağımlılık ve orta-yüksek düzeyde bağımlılık grupları; psikolojik katılık, depresif semptomlar ve demografik değişkenler (yaş, cinsiyet) bakımından incelenmiştir. Nikotin bağımlılığı gösteren öğrencilerin yaşça daha büyük olmasının daha olası olduğu, orta-yüksek düzeyde nikotin bağımlılığı gösteren öğrencilerin erkek olmasının daha olası olduğu bulunmuştur. Orta-yüksek düzeyde bağımlılık gösteren öğrenciler, diğer iki gruptan daha yüksek düzeyde psikolojik katılık ve depresif semptomlar bildirmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler**: Nikotin bağımlılığı, psikolojik katılık, depresif semptomlar

# AN EXAMINATION OF NICOTINE ADDICTION, PSYCHOLOGICAL INFLEXIBILITY AND DEPRESSIVE SYMPTOMS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract**

When confronted with stressful life events, individuals with narrowed behavioral repertoire tend to employ less effective strategies, such as avoidance. A number of studies have demonstrated an association between smoking, recognized as an avoidant coping mechanism, and various psychological disorders like depression. In this study, nicotine dependency was assessed using the self-report-based Fagerstrom Test for Nicotine Dependence. The analysis focused on three groups: non-addicts, those with low to moderate addiction, and those with moderate to high addiction. The study examined these groups in terms of psychological inflexibility, depressive symptoms, and demographic variables such as age and gender. The findings indicated that students with nicotine addiction are more likely to be older in age, and students with moderate to high levels of nicotine addiction are more likely to be male. Additionally, students with moderate to high levels of nicotine dependence reported higher levels of psychological inflexibility and depressive symptoms compared to the other two groups.

**Keywords:** Nicotine dependency, psychological inflexibility, depressive symptoms

## GİRİŞ

Psikolojik katılık (veya önceki adıyla yaşantısal kaçınma, Hayes vd., 2006) bireylerin çocukluk ve ergenlik dönemlerinden itibaren gelişimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Psikolojik katılık kavramı, kişinin değerlerini ve hedeflerini takip ederken hoş olmayan olayları deneyimlemek istemediğinden kaçınmasının yanı sıra, hedefler veya kişisel değerlerle uyumlu olmayan psikolojik tepkiler tarafından katı bir şekilde yönlendirilmeyi içerir. Psikolojik katılığın geleneksel sınıflandırmada yer alan birçok farklı psikopatolojinin seyrini ve komorbidite gelişimini etkileyen transdiagnostik bir faktör (Spinhoven vd., 2014) olduğu birçok çalışmanın sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Chou vd., 2018; Ulusoy vd., 2022). Psikolojik katılığı yüksek olan kişiler, davranış repertuarları dar olduğundan karşılaştıkları stresli olaylar karşısında daha az işlevsel olan stratejiler (ör. kaçınmacı stratejiler) kullanmaktadır. Kaçınmacı başa çıkma stratejilerinin ise, genç yetişkinlerde sigara içme alışkanlığını tetikleyebileceği ortaya konmuştur (Bricker vd., 2011).

Nikotin bağımlılığının birçok psikopatolojiyle ilişkili olduğu pek çok çalışmayla ortaya konmuştur (Kotov vd., 2010; Marakoğlu vd., 2006). Yakın zamanda Ünübol ve Hızlı Sayar'ın (2019) Türkiye'nin Bağımlılık Haritası çalışmasından elde edilen veri seti (n= 24,494) üzerinde yaptıkları çalışmayla sigara içenlerin içmeyenlere göre daha yüksek düzeyde anksiyete, depresyon, kişilerarası duyarlılık, düşmanlık, somatizasyon, olumsuz duygulanım gösterme eğiliminde olduklarını ve daha düşük düzeyde iyi oluş hali bildirme eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Depresif semptomlar, üniversite öğrencileri arasında yaygın görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğrencilerin %21-%26'sı normalin üzerinde depresif semptomlarının olduğunu bildirmişlerdir (Arslan vd., 2009; Kaya vd., 2007; Tengilimoglu-Metin & Gumus, 2023). Depresyon, akademik, sosyal ve kariyer gibi birçok alanda önemli ölçüde işlev bozukluklarına neden olabilir (Rottinghaus vd., 2009; Verboom vd., 2014).

Yapılan çalışmalar, psikolojik katılık ve depresyon ile sigara bağımlılığının ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, risk grubundaki üniversite öğrencilerinin diğerleriyle karşılaştırılması amacıyla sigara bağımlılık düzeyinin psikolojik katılık, depresyon düzeyleri ve demografik değişkenler (yaş, cinsiyet) bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

## YÖNTEM

Bu çalışma, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır (Karasar, 1999). Çalışmada farklı düzeylerde bulunan nikotin bağımlılık gruplarının sonuç değişkenlerin (depresyon, psikolojik katılık) yanı sıra demografik değişkenler (cinsiyet, yaş) bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Nikotin bağımlılık düzeyi yüksek olan grubun düşük olanlara ve bağımlı olmayanlara göre daha yüksek düzeyde depresyon ve psikolojik katılık göstermesi beklenmiştir.

Psikolojik katılık ve depresyon arasında orta düzeyde ilişki olduğundan tip 1 hata düzeyini azaltmak ve bağımlı değişkenler (psikolojik katılık, depresyon) arasındaki ilişkiyi analize dâhil edebilmek için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi kullanılarak incelemek planlanmıştır. Demografik değişkenler bakımından ise cinsiyet için Pearson'un ki-kare testi, yaş için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Veriler, R yazılımı ile analiz edilmiştir (4.2.3 versiyonu, R Core Team, 2023).

*Fagerström Nikotin Bağımlılık Testi.* Testin orijinali Fagerström (1978) tarafından geliştirilmiş, bir süre sonra ise Heatherton vd. (1991) tarafından revize edilmiştir. Revize edilen ölçek Uysal vd. (2004) tarafından uyarlanmıştır. 6 maddeden oluşan testin bazı soruları evet-hayır şeklinde bazıları ise çoktan seçmeli olarak cevaplanmaktadır (ör. Gün boyu içtiğiniz sigaralardan sizin için vazgeçilmesi en zor olanı hangisidir?). Testten alınabilecek en az puan 0, en çok 10 puandır (Heatherton vd., 1991). Fagerström vd. (1992) yetişkinler için 5 puanı orta düzeyde bağımlılık olarak tanımlamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, 0-4 puan alanlar düşük-orta bağımlılık, 5-10 puan alanlar ise orta-yüksek bağımlılık grubu olarak kabul edilmiştir. Uysal vd. (2004) ölçeğin Cronbach α'sını .56 olarak rapor etmişlerdir. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach α'sı .87'dir.

*Beck Depresyon Envanteri.* Orijinali Beck vd. (1961) tarafından geliştirilen 21 maddelik ölçeğin uyarlama çalışması Hisli (1989) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kişilerden son bir haftalarını dikkate alarak her bir maddeye 0 ila 3 arasında bir puan vermeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 0-63 arasında değişmektedir. 17 ve üzerindeki puanların normalin üzerinde depresyonu tanımladığı kabul edilmiştir. Hisli (1989) ölçeğin Cronbach α'sını .78 olarak rapor etmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach α'sı .88'dir.

*Kabul ve Eylem Formu II.* Orijinali Bond vd. (2011) tarafından geliştirilen Yavuz vd. (2016) uyarladığı 7 maddeden oluşan ölçek 7'li likert tipi derecelendirme (1= "Hiçbir zaman doğru değil", 7="Daima doğru") kullanılarak cevaplandırılmaktadır (ör. Acı hatıralarım dolu dolu bir hayat yaşamamı engelliyor). Yavuz vd. (2016) ölçeğin tek faktörden oluşan kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliliği gösterdiğini [CFI=.97, RMSEA=.07] ve ölçeğe ilişkin Cronbach α'yı .84 olarak rapor etmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach α'sı .90'dır.

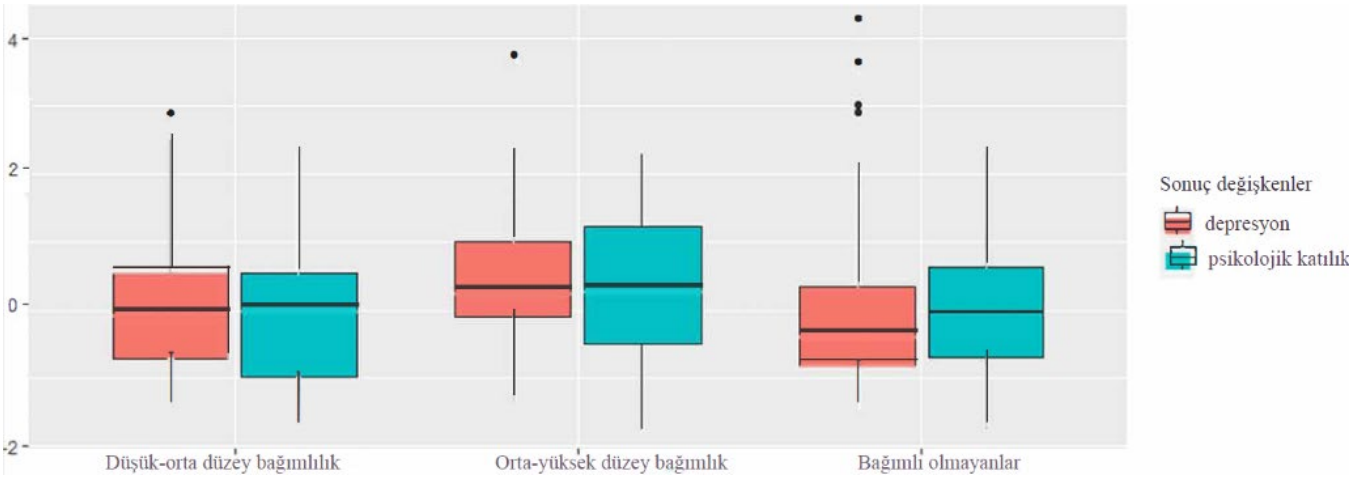
## BULGULAR

İlk olarak, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin ($n = 330, \%64\ Kadın,\ \bar{x}_{yaş} = 22.82, ss = 3.03$) nikotin bağımlılık düzeyleri ($\bar{x}$=1.44, ss=2.19) Fagerstrom ve diğerlerinin (1992) kesme değerine göre (düşük-orta bağımlı olanlar, orta-yüksek düzeyde bağımlı olanlar) sınıflandırılmıştır. Gruplar arası varyansların homojen olmaması ve çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmaması nedeniyle Choi–Marden Çok Değişkenli Sıralama Testi kullanılmıştır (Wilcox, 2017, s.477-479). Analiz gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($H(4) = 15.28,\ p = .004$). Grafiklerin incelenmesi sonucu bağımlı olmayan ve düşük-orta düzeyde bağımlılık gösteren öğrencilerin depresyon

semptomları ve psikolojik katılık bakımından farklılaşmadığı, orta-yüksek düzeyde bağımlılık gösterenlerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde depresif semptomlar ve psikolojik katılık gösterdiği bulunmuştur (bkz. Tablo 1, Şekil 1).

**Tablo 1. Gruplara ait betimsel istatistikler**

| **Değişkenler** | **Bağımlı Olmayanlar (n=164)** | | **Düşük-Orta Düzey Bağımlılar (n=121)** | | **Orta-Yüksek Düzeyde Bağımlılar (n=45)** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\bar{x}$ | $ss$ | $\bar{x}$ | $ss$ | $\bar{x}$ | $ss$ |
| Nikotin Bağımlılığı | - | - | 1.63 | 0.97 | 6.2 | 1.47 |
| Psikolojik Katılık | 24.88 | 10.11 | 24.22 | 10.26 | 28.87 | 11.27 |
| Depresif Semptomlar | 12.46 | 9.36 | 13.59 | 8.63 | 18.71 | 9.69 |




**Şekil 1. Gruplara ait betimsel istatistiklerin kutu grafikleriyle gösterimi**

Not. Depresyon ve psikolojik katılık puanları standardize edilmiştir.

Yaş ve nikotin bağımlılık düzeyi arasında anlamlı zayıf bir ilişki bulunmuştur (r=.13, p=.02). Cinsiyet ve bağımlılık düzeyi arasında ise, anlamlı zayıf bir ilişki bulunmuştur ($X^2(2) = 9.47, p = .009, Cramer's\ V = .17$). Kadın öğrencilerin %10'u orta-yüksek bağımlılık grubundayken erkeklerin %22'si bu grupta yer almıştır. Bağımlı olmayan ve düşük düzeyde bağımlılık gösteren öğrencilerin cinsiyet bakımından farklılaşmamıştır.

## SONUÇ

Nikotin bağımlılığı gösteren öğrencilerin yaşça daha büyük olmasının daha olası olduğu, orta-yüksek düzeyde nikotin bağımlılığı gösteren öğrencilerin erkek olmasının daha olası olduğu bulunmuştur. Orta-yüksek düzeyde bağımlılık gösteren öğrencilerin bağımlı olmayan ve düşük-orta bağımlılık gösteren öğrencilere göre daha yüksek düzeyde depresyon semptomları ve psikolojik katılık gösterdikleri ortaya konmuştur.

## KAYNAKLAR

Arslan, G., Ayranci, U., Unsal, A., & Arslantas, D. (2009). Prevalence of depression, its correlates among students, and its effect on health-related quality of life in a Turkish university. Upsala Journal of Medical Sciences, 114(3), 170-177.

Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. Archives of General Psychiatry, 4(6), 561-571.

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. Behavior Therapy, 42(4), 676-688.

Bricker, J. B., Schiff, L., & Comstock, B. A. (2011). Does avoidant coping influence young adults' smoking?: A ten-year longitudinal study. Nicotine & Tobacco Research, 13(10), 998-1002.

Chou, W. P., Yen, C. F., & Liu, T. L. (2018). Predicting effects of psychological inflexibility/experiential avoidance and stress coping strategies for internet addiction, significant depression, and suicidality in college students: A prospective study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(4), 788.

Fagerstrom K.O. (1978) Measuring degree of physical dependence to tobacco smoking with reference to individualization of treatment. Addictive Behaviors 3, 235–241.

Fagerstrom, K.O., Heatherton, T.F. & Kozlowski, L.T. (1992) Nicotine addiction and its assessment. Ear, Nose and Throat Journal 69,763–768.

Heatherton T. F., Kozlowski L. T., Frecker R. C., Fagerström K. (1991). The Fagerstrom test for nicotine dependence: a revision of the Fagerstrom tolerance questionnaire. Br J Addict, 86, 1119–27.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. Behaviour Research and Therapy, 44(1), 1-25.

Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin üniversite ogrencileri icin geçerliliği, güvenilirliği. J. Psychol., 7, 3-13.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar. İlkeler, Teknikler. Nobel Yayınevi.

Kaya, M., Genc, M., Kaya, B., & Pehlivan, E. (2007). Prevalence of depressive symptoms, ways of coping, and related factors among medical school and health services higher education students. Turk Psikiyatri Dergisi, 18(2), 137.

Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F., & Watson, D. (2010). Linking "big" personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: a meta-analysis. Psychological Bulletin, 136(5), 768.

Marakoğlu, K., Toprak, D., & Şensoy, N. (2006). Tıp fakültesi öğrencilerinde sigara içme prevalansı ve depresyon durumu arasındaki ilişki. Kocatepe Tıp Dergisi, 7, 1-8.

R Core Team (2023). R: A Language and Environment for Statistical Computing (Version 4.2.3). R Foundation for Statistical Computing.

Rottinghaus, P. J., Jenkins, N., & Jantzer, A. M. (2009). Relation of depression and affectivity to career decision status and self-efficacy in college students. Journal of Career Assessment, 17(3), 271-285.

Spinhoven, P., Drost, J., de Rooij, M., van Hemert, A. M., & Penninx, B. W. (2014). A longitudinal study of experiential avoidance in emotional disorders. Behavior Therapy, 45(6), 840-850.

Tengilimoglu-Metin, M. M., & Gumus, D. (2023). Are depression, resilience and fear of COVID-19 related to eating behavior and nutrition status of university students?. Nutrition, 106, 111884.

Ulusoy, S., Ramakan, E. D., Güleç, V., Alnıak, İ. ve Yavuz, K. F. (2022). Do psychological inflexibility and self-criticism mediate the relationship between depression and addiction severity? Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 35(2), 130-137.

Uysal, M. A., Kadakal, F., Karşidağ, C., Bayram, N. G., Uysal, O., & Yilmaz, V. (2004). Fagerstrom test for nicotine dependence: reliability in a Turkish sample and factor analysis. Tuberk Toraks, 52(2), 115-21.

Ünübol, H., & Hızlı Sayar, G. (2019). Psychological factors associated with smoking and quitting: addiction map of Turkey study. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 1971-1982.

Verboom, C. E., Sijtsema, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. Developmental Psychology, 50(1), 247.

Wilcox, R.R. (2017). Introduction to Robust Estimation and Hypothesis Testing (4.baskı). Academic Press.

Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 26(4), 397-408.

# ÇOCUKLUK ÇAĞI YAŞANTILARININ BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZNEL İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİ

**Burcu BAYSAL**

Psikolojik Danışman, Yıldız Teknik Üniversitesi

burcubaysal1414@gmail.com

**Derya YAZICI**

Psikolojik Danışman, Yıldız Teknik Üniversitesi

dryayazici@gmail.com

**Leyla ERDAL**

Psikolojik Danışman, Yıldız Teknik Üniversitesi

leylaerdal5@gmail.com

**Mehmet İhsan ÇELİK**

Psikolojik Danışman, Yıldız Teknik Üniversitesi

mhmtihsn.chelil@gmail.com

**Melek Senem ŞAPÇI**

Psikolojik Danışman, Yıldız Teknik Üniversitesi

msenemsapci@gmail.com

## Özet

Çocukluk çağında yaşanan olumsuz deneyimlerin bireylerde öznel iyi oluş ve bilişsel esneklik düzeyini ne derece etkilediği merak edilerek araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın amacı ise olumsuz çocukluk çağı yaşantıları ile bilişsel esneklik düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasında bir ilişki var olup olmadığını test etmektir. Literatür incelemesinden sonra hipotezi test etmek için 244 kadın, 62 erkek toplam 306 bireye Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Deneyimleri Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği, Mental İyi Oluş Formu uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda olumsuz çocukluk çağı deneyimleri ile bilişsel esneklik düzeyi ve öznel iyi oluş düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yetişkinlerde olumsuz çocukluk çağı yaşantıları bilişsel esneklik ve öznel iyi oluş düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer değişkenlere bakıldığında ise medeni duruma göre iyi oluş düzeyleri, eğitim düzeyleri ile bilişsel esneklik ve iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken, medeni duruma göre bilişsel esneklik açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ise olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının bilişsel esnekliği ve öznel iyi oluş düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocukluk yaşantıları, bilişsel esneklik, öznel iyi oluş.

# THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE FLEXIBILITY AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF CHILDHOOD EXPERIENCES

## Abstract

It has been decided to conduct a research by wondering to what extent negative childhood experiences affect the level of subjective well-being and cognitive flexibility in individuals. The aim of the research is to test whether there is a relationship between negative childhood experiences, levels cognitive flexibility and subjective well-being level. After the literature review, Personal Information Form, Childhood Experiences Form, Cognitive

Flexibility Scale, Mental Well-Being Form were applied to a total of 306 individuals (244 women and 62 men) to test the hypothesis. As a result of the data obtained from the study, a significant negative relationship was found between adverse childhood experiences, cognitive flexibility level and subjective well-being level. It was found that adverse childhood experiences significantly predict the level of cognitive flexibility and subjective well-being in adults. When other variables were examined, there was a significant difference between the levels of well-being according to marital status, education levels and cognitive flexibility and well-being levels, while there was no significant difference in cognitive flexibility according to marital status. According to the results of the regression analysis, it was found that negative childhood experiences significantly predicted cognitive flexibility and subjective well-being.

**Keywords:** Childhood experiences, cognitive flexibility, subjective well-being.

## GİRİŞ

Bilişsel süreç; dikkat, algılama, yorum becerisi, anlamlandırma, hafızada tutma gibi zihinsel etkinliklerden oluşan içsel durumları ifade etmektedir (Bacanlı, 2003). Bilişin içerik yapısının sınırlanamayacağı, çok boyutlu olduğu ancak bazı başlıklar altında toplanabileceği belirtilmiştir (Scot, 1962). Biliş yapısındaki anlamlı özellikler için düşünce sistemimizdeki esnek olmak ve katı olmak özellikleri örnek verilebilir (Scott, 1962).

Kişi, problemlerle karşı karşıya olduğunda işlevsel olmasa bile problem üzerinde aynı çözümleri denemesi, sahip olduğu düşünce sistemi dışında kalan yeni ve alışık olmadığı fikirleri reddetmesi sorunlarının devam etmesine neden olacaktır (Altunkol, 2017). Son yıllarda hem ülkemizde hem de dünyada nöroloji ve nöropsikoloji alanında yapılan araştırmalar bilişsel esneklik kavramının önemine odaklanmıştır.

Bilişsel esneklik; bir düşünceden başka bir düşünceye geçiş yapabilmede kolaylık, bir durum veya bir fikir için alternatif seçenekler üretebilme, bu seçenekleri uyum göstererek kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Şirin-Ayva, 2018). Alan yazına bakıldığında bilişsel esneklik için çeşitli tanımlar görülmektedir, bu durum bilişsel esnekliğin zengin ve çok boyutlu bir içeriğe sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bilişsel esneklik, insanların bir görev hakkında bildiklerini nasıl faaliyete geçirecekleri hakkında muhtemel stratejileri ifade etmektedir (Saltık, 2021). Bilişsel esnekliğin boyutları arasında, bir kişinin bir durumda birden fazla seçeneklerinin olduğuna dair farkındalığı, kendini esnetebilme ve duruma uyum gösterme konusunda isteği, esnek olabilmek için kendini yeterli görebilmesi bulunmaktadır (Martin & Rubin, 1995). Bilişsel yapısı esnek olan kişilerin davranış sergilerken kendilerini öz yeterliliğe sahip, yetkin bireyler oldukları belirtilmektedir (Bandura, 1997).

Bilişsel esneklik bireyin yaşı, gelişim dönemi, cinsiyet gibi değişkenlere göre de değişiklik gösterebilir. Çünkü bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi, dönemin gelişim görevleri dikkate alındığında biliş yapısının da farklılaşacağı bilinmektedir (Bilgiç & Bilgin, 2016). Bilişsel esneklik bir kişinin esnek olma isteğini de içerir, insanlar esnek davranmanın birkaç yolu olduğunun farkında olsalar da (örneğin, bir sorunun birkaç çözümü vardır) bu farkındalık genellikle standart davranışları uygulamaktan öteye gidemez (Martin & Anderson, 1998). Bu yetiye sahip kişiler, problem oluşturan düşünceleri yerine onları esneterek daha uyumlu düşünceleri koyabilmekte, alternatif seçenekler üretebilmekte ve zorlandıkları anlarla baş edebilmede daha başarılı olarak değerlendirilirler (Gülüm & Dağ, 2012). Psikolojik problemleri olan kişilerin bilişlerini esnek tutamadıkları, düşünce ve inanç sistemlerinin katı, değişmez olduğu ileri sürülmüştür (Türkçapar, 2018). Bu noktada bilişsel esneklik kavramının mahiyeti karşımıza çıkacaktır. Bundan dolayı alandaki araştırmalarda bilişsel esnekliği tek değerlendirmenin yanında diğer değişkenler ile ilişkisi de incelenmiştir. Arasındaki ilişki incelenen değişkenlerden biri de öznel iyi oluştur.

Öznel iyi oluş, bireylerin kendi hayatlarına yönelik bireysel değerlendirmelerine göre deneyimledikleri iyi oluş düzeylerini açıklamaya yardımcı bir çatı terimdir (Malkoç, 2011). Öznel iyi oluş bireylerin kendi yaşamlarıyla alaaklı değerlendirmelerini ve yargılarını içermektedir (Diener, Oishi, & Tay, 2018).

İyi oluşun incelendiği çeşitli kuramsal çerçeveler vardır.

Temelde erek, sonrasında faaliyet, yukarıdan aşağıya- aşağıdan yukarıya, akış, iyilik hali çemberi yargı, sosyal karşılaştırma vb. kuramlar iyi oluşu bir amaç olarak görmenin yanında bir araç olarak da görmekte ve birikimli şekilde açıklamaya çalışmaktadır (Saföz Güven, 2008). Kişinin mutluluğunu analiz eden bu kuramlar, temelde kişinin yaşantısını, perspektifini ve olayları değerlendirmesini ele almaktadır (Şahin, Baş, & Çelik, 2019). Bireylerin yüksek öznel iyi oluşa sahip olabilmeleri olumlu uyaranları algılama, onları olumlu yorumlama ve olayları olumlu bir bellek önyargısı ile anımsama eğiliminde olmaları ile ilişkilidir. Son olarak, bireyin iyi oluş kapasitesi konusunda mizacın ve kişiliğin önemi de vurgulanmaktadır (Gencer (Çeviren),2018).

Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak, öznel iyi oluşu etkileyen faktörler üç temel başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar, amaçlı yaşam etkinlikleri, yaşam şartları ve genetik faktörlerdir. Buna göre yaşam şartları başlığı altında bazı demografik değişkenler vardır. Bunlar, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, yaşanılan yer, medeni durum, ekonomik durum olarak sınıflandırılabilir (Doğan, 2013). Bazı araştırma sonuçlarına göre, mesleğini seven bireylerin öznel iyi oluşlarının mesleğini sevmeyenlerden daha yüksek olduğu; düşük ücret düzeyi öznel iyi oluş düzeyini olumsuz etkilediğini; yeni mezun lisanslıların beklentilerinin fazla olması nedeniyle öznel iyi oluş düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Yurcu & Atay, 2015). Amaçlı yaşam etkinliklerinin kapsamında ise sosyal ilişkiler kurma, yaşam amaçları belirleme ve bu amaçları hayata geçirme gibi faaliyetler bulunmaktadır (Doğan, 2013). Yüksek öznel iyi oluşa sahip bireyler kendi sosyal destek sistemlerini oluşturmaktadır (Gencer (Çeviren),2018). Müdahale programlarında bulunan ve öznel iyi oluşu arttıran olumlu düşünmeyi güçlendirme, sosyal ilişkileri güçlendirme ve başa çıkma becerileri kazandırma odaklı etkinliklerin olduğu da bilinmektedir (Malkoç, 2011). Öznel iyi oluşun en çok etkilendiği faktörün ise genetik olduğu görülmektedir. Genetik faktörler kapsamında kişilik özellikleri de değerlendirilmektedir (Doğan, 2013).

Öznel iyi oluş, birden fazla yapıdan oluşmaktadır. Öznel iyi oluşun üç genel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumudur (Diener, 1984). Bu bileşenlerde olumlu ve olumsuz duygulanım, öznel iyi oluşun duyuşsal boyutunu; yaşam doyumu bileşeni ise bilişsel boyutu ifade etmektedir (Doğan & Sapmaz, 2012). Özetle öznel iyi oluşun bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Bununla birlikte yaşam doyumu, kişinin yaşamının iyi ya da kötü gittiği konusundaki bilişsel sorgulamaları olarak açıklanmaktadır (Türkmen, 2012). Öznel iyi oluşun yüksek olması için olumsuz duygulanımın olumlu duygulanımdan daha az yaşanması ve bireyin yaşamına yönelik bilişsel sorgulamasının olumlu olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle bireyin olumlu duyguları fazla olması ve yaşam doyumuna yönelik bilişsel sorgulamalarının sonucunun olumlu olmasıdır (Satan, 2014). Bunların yanında iyi oluştan bahsederken çocukluk döneminden de bahsetmemiz gerekmektedir. Çocuğun iyi oluşunu sağlamak için yine çocuğun gelişimini destekleyen, duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortam gerekmektedir. Ortada bir duygusal ihmal olup olmadığına bakarken de anne-baba-çocuk arasındaki ilişki dikkatli gözlenmeli, sözel davranışlar kadar sözel olmayan davranışlara da dikkat edilmelidir (Yeniçeri, 2021).

Sağlıklı bir toplum için bireyi meydana getiren faktörlerden fiziksel, duygusal, sosyal ve ruhsal açıdan bir bütün halinde sağlıklı olmaları ile mümkün olmaktadır. Bu yüzden çocukluk çağı bireylerin ilerleyen yaşam dönemlerinde daha işlevsel davranabilmeleri için kritik bir dönemdir (WHO, 2020).

Bireylerin kişilik gelişimi doğumuyla başlar ve yaşam boyu biçimlenir. Bireylerin yaşam gelişim dönemleri arasında önemli yer alan çocukluk çağı yaşantıları ise yetişkin bir birey olduklarında karşısına çıkan sorunların temeli olduğu söylenebilir (Bilgin ve diğ., 2021). Çocukların büyüdüğü aile ortamı, anne–baba-çocuk iletişimi ve ebeveynlerin çocuk yetiştirirken benimsedikleri ilkeler çocukların ruh sağlığını, kişisel-sosyal gelişimini önemli ölçüde etkileyen unsurlar arasında yer alır (Ünal,2003). Olumlu çocukluk çağı deneyimleri, bireyin yaşam boyu devam eden iyi olma durumuna sahip olma konusunda önemli bir yerde almaktadır; olumsuz çocukluk yaşantıları ise bireyin ilerleyen yaşam dönemlerinde ruhsal sorunlarına hatta fiziksel anlamda bozukluklara sebep olmaktadır (Anda, 2002).

Çocuklar kendi gelişim süreçleri içerisinde pasif birer alıcı değil, tam tersine aktif katılımcıdırlar (İşmen-Gazioğlu, 2012, s.242). İhtiyaçlarının karşılanması sürecine onlar da katılırlar. Bunu gözlem yaparak, tepki vererek ve dönüt alarak sağlarlar. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde ebeveynlerinden söz etmek mümkündür. Freud bu konuyla ilgili çocuğun normal gelişiminin sağlanması için temel ihtiyaçların karşılanması gerektiğini, eğer ihtiyaçlar karşılanmazsa kişilik gelişiminin engelleneceğini belirtmiştir (Senemoğlu, 2018, s.88). Sadece ihtiyaçlarını karşılamak da değil, çocuğun duygusal, bilişsel, ahlaksal ve fiziksel gelişiminde yine aile önemli bir rol oynamaktadır.

Çocukluk döneminde bakım sağlayan tarafından çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçların giderilmesi ilerleyen dönemlerde meydana gelebilecek psikolojik sorunlar için önemli bir koruyucu etmendir (Bülbül ve ark., 2013). Erken çocukluk, örneğin yetersiz bakım sağlanması, kişinin duygusal gelişiminde derin etkiler yaratabilir (Tottenham ve ark., 2010). Çocukluk çağı deneyimlerinin bireyin kendi kişiliğini ve yaşam deneyimlerileri etkilediği düşüncesini benimseyen birçok kuramcı vardır. (Burger, 2004, s.71). Bu düşünceyi benimseyen ilk kuramcılardan biri Freud ve onun kuramı Psikoanalitik kuramıdır. Psikoanalitik kurama göre yetişkin kimliğimizin oluşmasında ilk altı yılındaki deneyimlerimiz önemlidir. (İnci, 2011, s.230), Bunun yanında çocuğun gelişiminin merkezinde, hayatındaki birkaç önemli insanla olan ilişkilerinin niteliği ve karakterinin yer aldığını ifade eder (Bee & Boyd, 2009, s.61).

Erken çocukluk deneyimlerinin önemli olduğunu dile getiren kuramlarda biri olan Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı; kişinin bakım vereni, sosyal çevresi, kültürü gelişimi üzerinde etkisi olduğu, gelişimin hayat boyu sürdüğü, erken ve geç deneyimlerin kişilik üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. (Kaya, 2017 s. 42) Erikson, kişiliği sekiz farklı döneme ayırmıştır ve bu gelişim dönemlerinin hepsinin kişilik gelişiminde yaşamsal önem taşıdığından söz etmiştir. (Burger, 2004 s.164)

Yaşamın ilk yıllarındaki anne-bebek ilişkisinin ilerideki sosyal gelişimi şekillendirdiğini öne süren bağlanma teorisi, Freud'un psikoanalitik kuramından ve Erikson'un psikososyal kuramından etkilenmiştir (Erden, 2016, s.201). Temelde Freud'un analitik bakış açısı çokça yer alsa da yine de cinselliği ve bilinçdışını temel alan psikoanalitik kuramdan ayrılıp daha çok psikososyal kurama odaklanmıştır (Kaya, 2017, s.50). Bağlanma kuramı, bireylerin romantik ilişkilerindeki davranışlarına anlam verebilmek için aslında bireylerin çocukluk yaşantılarına bakılması gerektiğini dile getirmektedir (Burger, 2016, s.222).

Anne-babanın çocukla olan iletişimin ve ona sağladığı deneyimin üzerinde yapılmış çok sayıda araştırma ve kaynaklar mevcuttur. Bu araştırmalarda öne çıkan düşünceye göre ebeveynin çocukla olan ilişkisi, çocuğun fiziksel, duygusal,sosyal gelişiminin ve kişiliğinin ortaya çıkmasında temel taşlarını oluşturmaktadır. (Kulaksızoğlu, 1997 s.118) Gluckman ve arkadaşlarının (2007) yaptığı araştırmaya göre kritik dönemlerde çocukluk yaşantılarının çocukların psiko-sosyal ve duygusal gelişimlerini büyük oranda etkilediğini bulmuştur.

Yapılan bir başka araştırmada ise çocukluktaki kötü muamelenin fiziksel ve mental iyi oluş ile negatif ilişkide olduğunu göstermiştir (Messman-Moore & Bhuptani, 2017; Norman et al., 2012; Akt:Christie ve ark., 2018). Eryılmaz'a (2016) göre, psikoloji biliminde tarihsel süreçler patoloji ve pozitif çalışmalara göre ayrılır; patolojik çalışmalarda olumsuz davranışların nedenleri arasında birçok değişkenin yanında olumsuz çocukluk deneyimleri de görülür. Birçok durumda, ailenin pozitif veya negatif bakış açısına sahip olmasının çocuğun davranışı üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur (Brassard, 1986, s.401).

Açıkça görebileceğimiz gibi olumlu-olumsuz düşüncelerinin oluşmasının altında çocukluk çağı yaşantıları diğer birçok değişkenin yanında önemlidir. Bireylerin geçirmiş olduğu çocukluk yaşantıları karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlara nasıl uyum sağlayacağını da etkilemektedir. Bu nedenle çocukluk çağı yaşantılarının bilişsel esneklik ve iyi oluşu yordaması incelenmeye değer bulunmuştur.

## YÖNTEM

Bu kısımda yapılan araştırmanın modelinin ne olduğu, evreninin nereden seçildiği ve örnekleminin nasıl olduğu, veri toplama araçlarının neler olduğu ve özellikleri ve elde edilen bilgilerin analiz edilip sonuçlarının neler olduğu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, yetişkinlerde olumsuz çocukluk çağı yaşantıları, bilişsel esneklik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan nicel bir araştırmadır.

**Şekil 1. Araştırmanın Modeli Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın örneklemi yaşarı 18 yaş ve üzerinde olan 244'ü kadın, 62'si erkek olmak üzere toplam 306 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kişilere rastlantısal örneklem yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılımcılara ait değişkenler ve frekans yüzdeleri Tablo 1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

| **Cinsiyet** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| Kadın | 244 | 79,7 |
| Erkek | 2 | 20,3 |
| **Sosyoekonomik Düzey** | | |
| Düşük | 42 | 30,3 |
| Orta | 232 | 50,5 |
| Yüksek | 32 | 19,5 |
| **Medeni Durum** | | |
| Evli | 98 | 32,0 |
| Sevgili/Nişanlı | 69 | 22,5 |
| Bekar | 139 | 45,5 |

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmalar ile katılımcılara kişisel bilgi ölçeği, çocukluk dönemi deneyimleri formu, bilişsel esneklik ölçeği ve mental iyi oluş ölçeği yapılmıştır. Formlar doldurulmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili bilgiler verilmiş, araştırmaya katılım sağlamak isteyen bireyler katılımcılar kişisel bilgi ölçeğinde bulunan araştırmaya katılıyorum kısmını işaretlemişlerdir. Formları doldurma süresi 5 dakika sürmüştür.

**Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan katılımcılara cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, sosyoekonomik düzeyleri, medeni durumları gibi bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formu ile toplanmıştır.

**Çocukluk Çağı Deneyimleri Ölçeği**

Ahmet Akın, Nihan Çitemel, Recep Uysal tarafından Türkçeye uyarlanan 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçektir.

Bireyin çocukluk döneminde geçirmiş olduğu yaşantıları incelemek amacıyla Gilbert ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen Çocukluk Çağı Deyimleri Ölçeği; değersizlik içeren anılar (3 madde; Çocukken anne babamın yanında kendimi rahat ve huzurlu hissederdim), tehdit içeren anılar (6 madde; Çocukken anne babamın güçlü ve baskıcı olduklarını düşünürdüm) ve boyun eğdirici anılar (6 madde; Çocukken istemesem de diğerleriyle aynı fikirde olmak onları desteklemek zorunda kalırdım) olmak üzere üç alt ölçekten meydana gelmektedir. (Akın vd., 2013). 15 maddeden oluşan ÇDÖ 5 dereceli bir yapıya sahiptir ("1" Bana Hiç Uygun Değil, "2" Bana Çok Az Uygun, "3" Bana Biraz Uygun, "4" Bana Genellikle Uygun, "5" Bana Tamamen Uygun). Ölçekte yer alan alt ölçeklerin her biri ayrı puanlar elde edilebileceği gibi bunun yanında 6., 7. ve 9. maddelerin ters olarak kodlanmasıyla ölçek toplam bir çocukluk deneyimleri (olumsuz yaşantılar) puanı da vermektedir(Akın vd., 2013). Ölçek için gerçekleştirilen yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizinde Çocukluk Deneyimleri Ölçeğinin örneklem uygunluğunun katsayısı .92 olduğu belirtilirken maddelerin üç faktörden birleştiği ve toplam varyans değerinin ise %63'ünü açıklandığı ifade edilmiştir(Akın vd., 2013).

**Bilişsel Esneklik Ölçeği**

İhsan Dağ ve Volkan Gülüm tarafından geliştirilen 20 maddelik ölçektir. 5 'li likert formundadır. Kişilerin zor durumlarda alternatif düşünceler üretebilme kabiliyetlerini ölçebilmek için hazırlanmıştır (Gülüm & Dağ, 2012). Yirmi maddeden oluşmuştur ve iki alt boyutu vardır. İlk yapılan ve son yapılan ölçümde Cronbach alfa değeri 0.91'dir(Gülüm & Dağ, 2012). Kontrol alt ölçek değerleri de 0.80 civarında yüksek çıkmıştır (Gülüm & Dağ, 2012). Alanyazında pek çok tanımı olan bilişsel esneklik kavramını netleştirebilmek ve ölçümünü sağlayabilmek için bu ölçek geliştirilmiştir (Gülüm & Dağ, 2012). Ölçekten alınan puanın yüksek olması bilişsel esnekliğin de yüksek olduğunu düşündürür (Gülüm & Dağ, 2012).

**Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu (WEMİOÖ-KF)**

Warvick – Edinburg tarafından hazırlanan ölçek Ayşe Sibel Demirtaş ve Kemal Baytemir tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 7 maddeden oluşmaktadır ve 5 'li likert tipindedir.

Tennant ve meslektaşları (2007), Warwick Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeğini kişilerin mental iyi oluş düzeylerini ölçmek için geliştirmiştir (Demirtaş & Baytemir, 2019). "Psikolojik iyi oluş" ile "öznel iyi oluş" boyutlarında oluşan ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması yüksek mental iyi oluş anlamına gelmektedir. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu (WEMİOÖ-KF), 7 maddeden oluşan bir ölçektir(Demirtaş & Baytemir, 2019). Ölçekte kişilerden son iki hafta yaşadıklarına göre cevaplandırmaları istanmaktedir. 7 maddeden oluşan kısa formu ile 14 maddeden oluşan uzun form arasında .95 düzeyinde korelasyon elde edilmiştir (Stewart-Brown ve diğ., 2009). Kısa form, duygulardan daha çok işlevsellik (functioning) ile ilişkilidir. (Demirtaş & Baytemir, 2019). Kısa form, Norveç ve İsveç'ten 848 katılımcı (Norveç: n=491, İsveç: n=357) ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (Haver ve diğ., 2015). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve bunların sonuçlarına göre tek faktörden oluşan ölçeğin yüksek yapı geçerliğine sahip olduğu ve açıklanan varyans oranının %52-57 olduğunu ortaya koymuştur (Haver ve diğ., 2015). Bunların yanında Norveç'li katılımcılar için Cronbach alpha güvenirlik değeri .84 çıkarken İsveç'li katılımcılar için bu oran .86 olarak bulunmultur (Demirtaş & Baytemir, 2019).

### İşlem

Araştırmanın amacı kapsamında belirlenen ölçme araçları, elektronik ortamda veri toplamak amacıyla Google Form aracılığıyla link haline getirilmiştir. Formlar katılımcılara çevrimiçi ortamda gönderilmiştir. Araştırma formuna katılımcıların araştırmaya dair bilgi edinmeleri ve gönüllü katılmaları ile ilgili bilgilendirilmiş onam eklenmiştir.

### Verilerin Çözümlenmesi

Verilen toplandıktan sonra elde edilen veriler, SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Gönüllü katılan bütün katılımcıların verileri programa dahil edilmiştir. Verilerin normallik varsayımları sağlanmış olup çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ayrıca pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

## BULGULAR

Elde edilen bulgulara göre yetişkinlerde medeni duruma göre iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma (F2-303 = 9.850, $p < .05$) bulunmaktadır. Tukey çoklu karşılaştırma sonucunda bekar bireylerin iyi oluş puan ortalamalarının (`X = 25.02, ss = 5.27); evlilerin iyi oluş düzeyi puan ortalamaları (`X = 27.86, ss = 4.87) ve evli olmayıp romantik ilişkiye sahip olan yetişkinlerin iyi oluş puan ortalamalarından (`X = 26.78, ss = 4.35) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan yetişkinlerde medeni duruma göre çocukluk çağı deneyimleri (F2-303 = 2.171, $p > .05$) ve bilişsel esneklik (F2-303 = 1.595, $p > .05$) açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Eğitim düzeylerine bakıldığında yetişkinlerde eğitim düzeyleri ile çocukluk çağı yaşantıları (F4-301 = 2.764, $p < .05$), bilişsel esneklikleri (F4-301 = 3.302, $p < .05$) ve iyi oluş düzeyleri (F4-301 = 3.169, $p < .05$), arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Olumsuz çocukluk çağı deneyimleri azaldıkça eğitim düzeylerinin yükseldiği, eğitim düzeyleri yükseldikçe bilişsel esneklik ve iyi oluş düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Eğitim durumu lise mezunları ve lisans mezunları arasında iyi oluş düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma vardır. Yetişkinlerde yaş gruplarına göre çocukluk çağı deneyimleri (F2-303 = 0.183, $p > .05$) ve bilişsel esneklik (F2-303 = 1.165, $p > .05$) açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bununla birlikte yaş gruplarına göre iyi oluş düzeyleri (F2-303 = 3.472, $p < .05$) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yine Tukey çoklu karşılaştırma iyi oluş sonucuna yaş grupları açısından bakıldığında 41 yaş ve üzeri grubun iyi oluş puan ortalamasının

(`X = 27.79, ss = 4.65), 18-25 yaş grubunun iyi oluş düzeyi puan ortalaması (`X = 25.62, ss = 5.24) ile anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Yetişkinlerde cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeyleri (t0.05:304 = 2.295, p < .05) arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşmada erkeklerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Yetişkinlerde cinsiyete göre çocukluk çağı deneyimleri (t0.05:304 = 1.081, p > .05) ve iyi oluş (t0.05:304 = 0.656, p > .05) açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocuk sahibi olma durumuna bakıldığında yetişkinlerde çocuk sahibi olma ile iyi oluş (t0.05:304 = 3.991, p < .05) ve bilişsel esneklik (t0.05:304 = 2.507, p < .05) arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. İyi oluş ve bilişsel esneklik düzeyi, çocuk sahibi olan yetişkinlerde daha yüksektir. Çocuk sahibi olma ile çocukluk çağı yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki (t0.05:304 = 1.339, p > .05) bulunmamıştır. Yetişkinlerde sosyoekonomik düzey ile çocukluk çağı yaşantıları (F4-301 = 3.740, p < .05), bilişsel esneklik (F4-301 = 3.418, p < .05) ve iyi oluş (F4-301 = 8.628, p < .05) arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu farklılığın hangi sosyoekonomik düzeylerden kaynaklandığını saptamak adına gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma sonucunda sosyoekonomik düzey arttıkça bilişsel esneklik ve öznel iyi oluşun ortalamalarının arttığı, olumsuz çocukluk yaşantıları puan ortalamalarının azaldığı görülmüştür.

**Tablo 2.** ***Çocukluk Çağı Yaşantıları, Bilişsel Esneklik ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizin Sonuçları***

| | 1. | 2. | 3. |
|---|---|---|---|
| 1. Çocukluk Çağı Yaşantıları | 1 | | |
| 2. Bilişsel Esneklik | -.28** | 1 | |
| 3. Öznel İyi Oluş | -.35** | .49 | 1 |

Çocukluk deneyimleri, bilişsel esneklik ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukluk deneyimleri (değersizlik içeren anılar, tehdit içeren anılar, boyun eğdirici anılar) ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde zayıf düzeyde korelasyon (r = 0.285) ve iyi oluş ile çocukluk deneyimleri arasında negatif yönde orta düzeyde korelasyon (r = 0.351) görülmektedir. Yine korelasyon açısından bilişsel esneklik ile iyi oluş arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon (r = 0.493) görülmektedir.

**Tablo 3.** ***Çocukluk Çağı Yaşantıları Alt Boyutları ile Bilişsel Esneklik Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizin Sonuçları***

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
|---|---|---|---|---|---|
| Çocukluk Çağı Yaşantıları Alt Boyutları | | | | | |
| 1. Değersizlik İçeren Anılar | 1 | | | | |
| 2. Boyun Eğici İçeren Anılar | .61** | 1 | | | |
| 3. Tehdit İçeren Anılar | .56** | .77** | 1 | | |
| Bilişsel Esneklik Alt Boyutları | | | | | |
| 4. Kontrol | -.32** | -.44** | -.38** | 1 | |
| 5. Alternatif | -.18** | -.09 | -.03 | .39** | 1 |

Çocukluk çağı yaşantıları alt boyutları olan; değersizlik içeren anılar, boyun eğici anılar ve tehdit içeren anılar ile bilişsel esneklik alt boyutları olan kontrol ve alternatif düşünce arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Değersizlik içeren anılar ile boyun eğici anılar arasında yüksek ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. (r=0.61) Boyun eğici anılar ve tehdit içeren anılar arasında yüksek ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=0.77). Tehdit içeren anılar ile değersizlik içeren anılar arında yüksek ve pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=0.56). Kontrol alt boyutu ile değersizlik içeren anılar arasında zayıf ve negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( r=-0.32). Kontrol alt boyutu ile boyun eğici anılar (r:-0.44), kontrol alt boyutu ve tehdit içeren anılar (r=-0.38) arasında zayıf ve negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alternatif alt boyutu ile değersizlik içeren anılar arasında zayıf ve negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=-0.18)

**Tablo 4.** ***Çocukluk çağı yaşantılarının bilişsel esnekliği yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları***

| **Adım** | **Yordayan** | **B** | **ShB** | **β** | ***t*** | **$R^2$** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Cinsiyet | 3.03 | 1.58 | .10 | 1.91 | .09 |
| | Değersizlik içeren anılar | -1.19 | .23 | -.27 | -5.09 | |
| 2 | Cinsiyet | 3.00 | 1.56 | .10 | 1.97 | .11 |
| | Değersizlik içeren anılar | -.74 | .29 | -.17 | -2.51 | |
| | Boyun eğdirici anılar | -.33 | .13 | -.17 | -2.48 | |
| 3 | Cinsiyet | 2.97 | 1.57 | .10 | 1.89 | .11 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Değersizlik içeren anılar | -.77 | .30 | -.18 | -2.58 |
| Boyun eğdirici anılar | -.40 | .17 | -.21 | -2.30 |
| Tehdit içeren anılar | .10 | .16 | .05 | .66 |

*Not.** $p < .01$; Bağımlı değişken: Bilişsel esneklik*

Çocukluk çağı yaşantılarının alt boyutları olan; değersizlik içeren anılar, tehdit içeren anılar ve boyun eğdirici anılar değişkenleri kullanılarak bilişsel esneklik değişkenini yordamak amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4'te analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(4, 301) = 9.67$, $p < .001$. ve bilişsel esneklikteki varyansın %09.4'ünün ($R^2 = .094$) değersizlik içeren anılar; %11.3'ünün ($R^2 = .113$) değersizlik içeren anılar ve boyun eğdirici anılar; %11.4'ünün ($R^2 = .114$) değersizlik içeren anılar, boyun eğdirici anılar ve tehdit içeren anılar tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre değersizlik içeren anılar ($\beta = -.182$, $p < .05$) ve boyun eğdirici anıların ($\beta = -.212$, $p < .05$) bilişsel esnekliği negatif ve anlamlı yordadığı bulunmuştur. Ancak diğer bağımsız değişkenimiz olan tehdit içeren anıların istatiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) bulunmuştur.

**Tablo 5.** ***Çocukluk çağı yaşantılarının iyi oluşu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları***

| Adım | Yordayan | B | ShB | β | t | R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Cinsiyet | .03 | .67 | .00 | .05 | .14 |
| | Değersizlik içeren anılar | -.72 | .10 | -.38 | -7.19 | |
| 2 | Cinsiyet | .02 | .66 | .00 | .03 | .16 |
| | Değersizlik içeren anılar | -.53 | .12 | -.28 | -4.19 | |
| | Boyun eğdirici anılar | -.13 | .05 | -.16 | -2.45 | |
| 3 | Cinsiyet | .00 | .67 | .00 | .01 | .16 |
| | Değersizlik içeren anılar | -.54 | .12 | -.29 | -4.26 | |
| | Boyun eğdirici anılar | -.18 | .07 | -.21 | -2.37 | |
| | Tehdit içeren anılar | .05 | .06 | .06 | .81 | |

*Not.** $p < .01$; Bağımlı değişken: İyi oluş

Çocukluk çağı yaşantılarının alt boyutları olan; değersizlik içeren anılar, tehdit içeren anılar ve boyun eğdirici anılar değişkenleri kullanılarak iyi oluş değişkenini yordamak amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5'te analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(4, 301) = 14.92$, $p < .001$. ve iyi oluştaki varyansın %14.7'sinin ($R^2 = .147$) değersizlik içeren anılar; %16.4'ünün ($R^2 = .164$) değersizlik içeren anılar ve boyun eğdirici anılar; %16.6'sının ($R^2 = .166$) değersizlik içeren anılar, boyun eğdirici anılar ve tehdit içeren anılar tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre değersizlik içeren anılar ($\beta = -.291$, $p < .001$) ve boyun eğdirici anıların ($\beta = -.212$, $p < .05$) iyi oluşu negatif ve anlamlı yordadığı bulunmuştur. Ancak diğer bağımsız değişkenimiz olan tehdit içeren anıların istatiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) bulunmuştur.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma kapsamında çocukluk çağındaki olumsuz yaşantıların yetişkinlerde bilişsel esneklik ve öznel iyi oluşu yordama rolü incelenmiştir. Aynı zamanda demografik değişkenlere göre bilişsel esneklik ve öznel iyi oluş düzeylerindeki farklılaşmalar incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda çocukluk çağı yaşantıları ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte olumsuz çocukluk yaşantılarının alt boyutlarından boyun eğicilik ve değersizlik alt boyutlarının bilişsel esnekliği yordadığı bulunmuştur. Diğer bir alt boyut olan tehdit alt boyutunun bilişsel esnekliği yordadığına dair bir sonuç çıkmamıştır. Modelin bütününe bakıldığında olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının yetişkinlerde bilişsel esneklik düzeyini yordadığı ifade edilebilir. Bu bulgu kuramsal verilerle birlikte aşağıda değerlendirilmektedir:

Literatür incelendiğinde erken dönem uyumsuz şemaların, bilişsel esnekliğin alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Anayurt, 2017). Araştırmamızda da olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının yüksek olmasının bilişsel esnekliği negatif düzeyde anlamlı yordadığına ulaşılmıştır. Araştırmamızdaki bir diğer bulgu cinsiyete göre bilişsel esnekliğin farklılaşması, erkeklerde bilişsel esneklik düzeylerinin kadınlardan daha fazla çıkmasıdır. Altunkol'un (2011) çalışmasında da erkeklerin bilişsel esneklik düzeyleri kadınlardan yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte yurtdışında yapılan bazı çalışmalarda cinsiyete göre bilişsel esneklik düzeylerinde farklılaşma bulunmamıştır (Martin ve Rubin, 1995; Zong ve diğ., 2010). Bu durum kültürel yapıya ve çocuk yetiştirme stillerine dikkat çekmektedir. Aileler erkek çocuklarına özgürlüğü ve rahatlığı tanıdıklarında erkek çocukları pek çok yeni ve farklı durumlarla karşı karşıya oldukları zaman uyum sağlama özelliklerini de geliştirmektedirler.

Literatür incelendiğinde çocukluk çağındaki olumsuz yaşantıların öznel iyi oluşu etkilediği ve öznel iyi oluş kavramının bireylerin çocukluk çağı deneyimleri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür (Corcoran ve McNulty, 2018; Shmotkin, 2005; Hoşceylan, 2018). Araştırmada değinilecek bir diğer nokta literatüre paralel olarak, öznel iyi oluş ile olumsuz çocukluk çağı yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Yapılan araştırmada olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının artmasının öznel iyi oluşu negatif yordadığı görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan analizler sonucunda olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının alt boyutları olan değersizlik içeren anılar ve boyun eğdirici anıların öznel iyi oluşu negatif ve anlamlı yordadığı bulunmuştur. Diğer bir alt boyut olan tehdit alt boyutunun öznel iyi oluşu yordadığına dair bir sonuç çıkmamıştır.

Öznel iyi oluş ve cinsiyetin ilişkisinin incelendiği çalışmalarda tutarlı olmayan sonuçların olduğu görülmektedir (Eryılmaz ve Ercan, 2011). 31 ülkede, 49 farklı üniversiteden 17-25 yaş arasında 6.519 kadın ve 6590 erkek olmak üzere 13.118 öğrencinin katıldığı araştırmada, öznel iyi oluşun alt boyutlarından olan yaşam doyumu konusunda kadınların ve erkeklerin benzer düzeyde doyum aldıkları ortaya çıkmıştır (Diener ve Diener, 1995; akt. Kasapoğlu ve Kış, 2016). Çeşitli sonuçlar ve açıklamalarla, kadın ve erkeklerin öznel iyi oluş düzeyinde anlamlı

düzeyde bir farklılaşma göstermedikleri, cinsiyet farklılığının öznel iyi oluş için önemli bir belirleyici olmadığı görülmektedir (Kasapoğlu ve Kış, 2016).

Araştırmamızda da literatürle benzer olarak öznel iyi oluş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde eğitimin öznel iyi oluşa getirisinin doğrudan olmadığı, eğitimin bireysel yaşantıyı zenginleştiren ve alternatifleri zenginleştiren değerli bir kaynak olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Boysan, 2012).. Araştırmamızda ise eğitim seviyesi ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının eğitim düzeyi ile aralarında negatif bir ilişki olduğu da görülmektedir. Sonuç olarak olumsuz çocukluk yaşantılarının azalması eğitim seviyesinin yükselmesiyle birlikte ilişkilendirilmekte ve bu ilişki öznel iyi oluşun artması ile ilgili olduğu da görülmektedir.

Bazı çalışmalarda, öznel iyi oluşun yaşla paralel arttığı ve bir yaştan sonra ise azalmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda, ileri yetişkin ve ergen yaş gruplarındaki kişilerin öznel iyi oluş düzeylerinin orta yetişkin yaş gruplarındaki kişilere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Eryılmaz ve Ercan, 2011). Bu araştırmaların yanı sıra Mroczek ve Spiro (2005), önemli bireysel farklılıklara dikkat çekerek, öznel iyi oluşun aslında 40 ila 65 yaşları arasında yükseldiğini bulmuşlardır (Gencer (Çeviren),2018). Literatürdeki bu sonuçların ışığında araştırmamızdaki sonuçlar, 41 yaş ve üzerindeki bireylerin öznel iyi oluşlarının 18-25 yaş aralığındaki bireylere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar (Boysan, 2012) evlilerin yalnız yaşayanlara göre iyi oluşlarının yüksek olduğunu gösterirken araştırmamızda bekar olanların iyi oluşu daha yüksek çıkmış ve bu konuda literatürden farklılaşmıştır. Benzer şekilde, refahın bireylerin öznel iyi oluşuna etkisi, literatürde en çok bahsedilen konu olarak görülmektedir (Boysan, 2012). Algılanan ekonomik durum ve gelir seviyesi değişkenlerinin öznel iyi oluş ile olan ilişkisi, birçok araştırmada da benzer şekilde ortaya çıkmış bir bulgudur (Türkdoğan ve Duru, 2012). İyi bir ekonomik durumun kişisel mutluluğu arttıran önemli bir etken olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Boysan, 2012). Nitekim araştırmamızda da sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak nitelendiren katılımcıların öznel iyi oluşlarının da yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukluk deneyimleri, bilişsel esneklik ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukluk deneyimleri (değersizlik içeren anılar, tehdit içeren anılar, boyun eğdirici anılar) ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde zayıf düzeyde korelasyon ($r = 0.285$) ve iyi oluş ile çocukluk deneyimleri arasında negatif yönde orta düzeyde korelasyon ($r = 0.351$) görülmektedir. Yine korelasyon açısından bilişsel esneklik ile iyi oluş arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon ($r = 0.493$) görülmektedir. Çocukluk çağı yaşantıları alt boyutları ile bilişsel esneklik alt boyutları (kontrol ve alternatif( arasında yapılan pearson korelasyon analiz sonuçlarında ise kontrol alt boyutu ile çocukluk çağı yaşantıları alt boyutlarından değersizlik içeren anılar ($r=-0.32$), boyun eğici anılar ($r=-0.44$), tehdit içeren anılar ($r=-0.38$) arasında zayıf ve negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çocukluk çağı yaşantılarının alt boyutları olan; değersizlik içeren anılar, tehdit içeren anılar ve boyun eğdirici anılar değişkenleri kullanılarak bilişsel esneklik ve iyi oluş değişkenlerini yordamak amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu araştırmada değersizlik içeren anılar ($\beta = -.182$, $p < .05$) ve boyun eğdirici anıların ($\beta = -.212$, $p < .05$) bilişsel esnekliği negatif ve anlamlı yordadığı, yine değersizlik içeren anılar ($\beta = -.291$, $p < .001$) ve boyun eğdirici anıların ($\beta = -.212$, $p < .05$) iyi oluşu negatif ve anlamlı yordadığı bulunmuştur.

## KAYNAKLAR

Akın, A., Uysal, R., & Çitemel, N. (2016). Çocukluk deneyimleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(4), 1541-1550.

Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi.* (Tez No. 485634). [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yöktez.

Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme* (6.bs). Nobel Yayınevi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* Kaknüs Yayınları.

Bilgin, O., İnce, M., Çolakoğlu, Ö. M., & Yeşilyurt, E. (2021). Yetişkinlerin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken, 13*(3), 251-264.

Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 39-55.

Brassard, M. R. (1986). The Assessment of child and adolescent personality. In Knoff, H. M. (Edt.), *Family assessment approaches and produres* (p. 399-445). Guilford Publications.

Burger, J. M. (2016). *Kişilik* (5. Baskı). Kaknüs Yayınları.

Bülbül, F., Çakır, Ü., Ülkü, C., Üre, I., Karabatak, O., & Alpak, G. (2013). Yineleyen ve ilk atak depresyonda çocukluk çağı ruhsal travmalarının yeri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 14*(2), 93-99.

Christie, H., Talmon, A., Schäfer, S. K., De Haan, A., Vang, M. L., Haag, K., Gilbar, O., Alisic, E., & Brown, E. (2017). The transition to parenthood following a history of childhood maltreatment: a review of the literature on prospective and new parents 'experiences. *European journal of psychotraumatology, 8(7),* 1-15. https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1492834.

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575.

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, *2*(4), 253-260.

Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 14*(1), 56-64.

Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(3), 585-602.

Erden, Ş. (2018). Erken çocukluk döneminde gelişim (7. Baskı). İçinde Deniz, M. E. (Edt.), *Duygusal gelişim* (s.183-217). Maya Akademi.

Eryılmaz, A. (2016). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı: Teoriden uygulamaya pozitif psikoloji* (2. Baskı). Pegem Akademi.

Gülüm, I. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(3), 216-223.

Gluckman, P. D., Hanson, M. A., & Beedle, A. S. (2007). Early life events and their consequences for later disease: A life history and evolutionary perspective. *American Journal of Human Biology, 19(1),* 1- 19.

İşmen-Gazioğlu, A. E. (2012). Gelişim psikolojisinde aile ve okul etkileşimi. İçinde Ergin, H., & Yıldız, S. A. (Edt.), *Gelişim psikolojisi* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, Z. (2017) Yaşam dönemleri ve uyum soruları. İçinde Çakar, F.S. (Edt) *İnsan Gelişimini Açıklayan Kuramlar* (s. 27-68). Pegem Akademi.

Kulaksızoğlu, A., (1997). *Ergenlik Psikolojisi* (19. Baskı). Remzi Kitabevi.

Malkoç, A. (2011). *Öznel İyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. (Tez No. 485634). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yöktez.

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports, 76*(2), 623-626.

Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports, 11*(1), 1-9.

Nevzat Gencer; Çeviren. (2018). Öznel iyi oluş: Genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *11*(3), 2621-2638.

Saföz Güven, İ. G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri.* (Tez No. 228916). [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yöktez.

Saltık, D. (2021). *Öz-şefkat, bilişsel esneklik ve iletişim becerilerinin çiftlerin ontolojik iyi oluşu üzerine yordayıcı etkilerinin incelenmesi*. (Tez No. 695064). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi]. Yöktez.

Satan, A. A. (2014). Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(7), 56-74.

Scott, W.A. (1962). Cognitive Complexity and cognitive flexibility. *Sociometry, 25*(4), s. 405-414.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Anı Yayıncılık.

Şahin, M., Baş, M., & Çelik, A. (2019). Öznel iyi oluş ve spor. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *17*(1), 23-31.

Şirin-Ayva, A.B. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi*. (Tez No. 490649). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yöktez.

Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., Millner, A., Galvan, A., Davidson, M. C., Eigsti, I. M., Thomas, K. M., Freed, P. J., Booma, E. S., Gunnar, M. R., Altemus, M., Aronson, J., & Casey, B. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental science*, *13*(1), s. 46-61.

Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel Davranışçı Terapi* (1.bs.). Epsilon Yayınevi.

Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve ana baba tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 41-73.

Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12(*1), 9-18.

Yeniçeri, İ. (2021). *Çocukluk çağı ruhsal travmaları ile depresyon, anksiyete, stres arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü ve bilişsel esneklik eğitim programının etkililiğinin sınanması*. (Tez No. 675626). [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yöktez.

Yurcu, G., & Atay, H. (2015). Çalışanların öznel iyi oluşunu etkileyen demografik faktörlerin incelenmesi: Antalya ili konaklama işletmeleri örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 17-34.

# EPİGENETİK PERSPEKTİFTEN KUŞAKLAR ARASI TRAVMA GEÇİŞİ

**Selda MERCAN**

Doçent Doktor, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü,

Fen Bilimleri Anabilim Dalı

mercans@iuc.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-0431-6972

## Özet

Yaşanan duygusal, bilişsel veya fizyolojik travmanın yarattığı olumsuz etkilerin travmatik bir hafıza gelişmesine ve bu hafızanın kuşaklar arasında taşındığına dair yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada, ruhsal travmaların kuşaktan kuşağa aktarıldığına dair kanıta dayalı araştırmaların başında gelen epigenetik mekanizmalara ve bu mekanizmaların göstergelerine değinilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, "epigenetic" ve "trauma" anahtar kelimeleri birlikte kullanılarak "Pubmed", "Science Direct" ve "Google Scholar" veri tabanları üzerinden yapılan literatür taraması ile elde edilen araştırmalar incelenmiş, bu araştırmalardan elde edilen temel çıkarımlar derlenerek bir değerlendirme yapılmıştır. Veritabanlarından elde edilen bulgular travma ve epigenetik tabanlı çalışmaların son 10 yılda büyük bir ivme kazandığını ancak yine de deneysel araştırma saysının az olduğunu göstermektedir. Epigenetik bilimi kanıta dayalı veri sağlama özelliği sayesinde sadece kanser, nörobilişsel bozukluklar, metabolik anomaliler vb. gibi hastalıklara değil, ruh sağlığı hastalıklarına da ışık tutmaya devam edeceği anlaşılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler**: Travma, epigenetik, stres, metilasyon, kuşaklar arası travma geçişi

# INTERGENERATIONAL TRANSMISSION OF TRAUMA FROM AN EPIGENETIC PERSPECTIVE

## Abstract

There are various studies showing that the negative effects of emotional, cognitive or physiological trauma cause the development of a traumatic memory and this memory is carried between generations. In this study, it was aimed to address epigenetic mechanisms and indicators of these mechanisms, which are among the leading evidence-based studies on the intergenerational transmission of trauma. In this study, the keywords "epigenetic" and "trauma" were used together to search the literature on "Pubmed", "Science Direct" and "Google Scholar" databases; the studies were examined, and an evaluation was made by compiling the main conclusions obtained from these studies. The findings obtained from the databases show that trauma and epigenetics-based studies have gained great momentum in the last 10 years, but the number of experimental studies is still low. It is understood that epigenetics will continue to enlighten not only on diseases such as cancer, neurocognitive disorders, metabolic anomalies, etc. but also on mental health diseases thanks to its ability to provide evidence-based data.

**Keywords:** Trauma, epigenetic, stress, methylation, intergenerational transmission of trauma

## GİRİŞ

Kelime anlamı itibariyle yaralanma olarak tanımlanan travma, sıklıkla fiziksel yaralanma ve zarar görme için kullanılsa da kişinin öğrenme, düşünme, hafıza ve algılama gibi bilişsel işlevlerini yerine getirmesini sekteye uğratabilecek her türlü ruhsal yaralanmayı da tanımlamaktadır. Ruhsal bütünlüğü tehdit eden travmalar, bireylerin yaşadıkları bu durumla başa çıkma yöntemlerinin yetersiz kalması durumunda bazı psikopatolojilere neden olabilmektedir. Yaşanan duygusal, bilişsel veya fizyolojik travmanın yarattığı olumsuz etkilerin

travmatik bir hafıza gelişmesine ve bu hafızanın kuşaklar arasında taşındığına dair yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (1-3). Bu çalışmada, ruhsal travmaların kuşaktan kuşağa aktarıldığına dair kanıta dayalı araştırmaların başında gelen epigenetik mekanizmalara ve bu mekanizmaların göstergelerine değinilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Çalışmada, "epigenetic" ve "trauma" anahtar kelimeleri birlikte kullanılarak "Pubmed", "Science Direct" ve "Google Scholar" veri tabanları üzerinden yapılan literatür taraması ile elde edilen araştırmalar incelenmiş, bu araştırmalardan elde edilen temel çıkarımlar derlenerek bir değerlendirme yapılmıştır.

## BULGULAR

Pubmed veri tabanında tüm zamanlarda toplam 1772 yayın bulunmakta olup, bunların 1502'si son 10 yıla aittir. Son 10 yılda yapılan çalışmalardan 510 tanesi derleme, 14 tanesi meta analiz olup, yalnızca 19 tane deneysel çalışma literatüre kazandırılmıştır. Science Direct veri tabanında tüm zamanlarda toplam 10.283, son 10 yılda toplam 8.203 çalışma yayınlandığı, bunların 2.639'unun derleme çalışması, 2.384'ünün ise orijinal araştırma makalesi olduğu görülmüştür. Google Scholar veri tabanında ise tüm zamanlar için toplam 112.000, son 10 yılda ise 19.900 kayıt bulunmuştur.

Kuşaklar arası travma geçişini ele alan epigenetik araştırmaların genellikle steroid hormonların gen ifadesinde görev alan epigenetik mekanizmalara odaklandığı görülmektedir. Glukokortikod reseptör genlerindeki metilasyon düzeylerinin araştırmasına dayanan çalışmalarda deney hayvanlarının anne bakımı azaldıkça metilasyon düzeylerinin arttığı belirtilmektedir. Beklenmeyen anne kaybının, doğum öncesi ve sonrası anne stresinin sonraki kuşaklarda yarattığı etkiyi araştıran, böylelikle stres reaksiyonunun epigenetik hafızasını izlemeyi hedefleyen bir diğer çalışmada, yaşanan travmanın, yetişkin erkeklerde ve onların yetişkin erkek soylarında da görüldüğünü ve ilgili genin promotör bölgesindeki metilasyon düzeylerinin değiştiğini göstermektedir. Epigenetik araştırmalar, metilasyon dışında, histon modifikasyonlarının izlenmesi üzerine de kurgulanmış ve korku ile koşullandırılan deney hayvanlarının ve sonraki nesillerinin H3 histon proteinindeki asetilasyon seviyesinin arttığı tespit edilmiştir. Çalışmalardan ortaya çıkan genel yaklaşım travmanın izlenmesinde kullanılan epigenetik belirteçlerin üç kuşağa kadar anlamlı bulgular sunduğu, stresin germ hücreler aracılığı ile alt kuşaklara aktarıldığı, doku düzeyindeki araştırmaların genellikle hipokampüs, hipofiz, adrenal bez ve amigdala ile yapıldığı yönünde olup, alandaki güncel çalışmalar ve meta analizler halen devam etmektedir (4-10).

Kalıtsal materyal olan DNA dizisinin dışında kalan, ancak gen ifadesinde etkin olan epigenetik araştırmalar son yıllarda ruh sağlığı ve moleküler genetik uzmanlarınca yoğun bir şekilde üzerinde durulan bir konudur. Özellikle savaş, göç, afet, kıtlık vb. toplumsal travmalar yaşayan bireylerin kuşaklararası travma geçişlerine dair yukarıda bahsi geçen araştırmalarda da görüleceği üzere "kolektif bilinçdışı" ve "travmatik hafıza" kavramlarının desteklendiği görülmektedir. Epigenetik mekanizmalar, özünde canlı organizmayı hayatta tutmaya ve daha dayanıklı hale getirmeye kodlanmış yapılar olsa da yaşanan travmanın bireylerde yarattığı etki ile de ilişkili bir şekilde olumsuz etkilere sebebiyet verdiği de görülmektedir. Kanıta dayalı veriler sağlama kabiliyetine sahip olan epigenetik bilimi sayesinde psikotravmalotolojik araştırmaların da ivme kazanması ve neden-sonuç ilişkisi kurulmasına katkı sağlaması kaçınılmazdır.

## SONUÇ

Son yıllarda büyük ivme kazanan epigenetik çalışmaları çocukluk çağı travmalarının kuşaklar arasındaki geçişini araştırmanın yanı sıra mikrokimerizm çalışmalarına da kanıta dayalı şekilde ışık tutmaktadır. Mikrokimerizm araştırmalarının temelinde doğum esnasında anneden bebeğe ve bebekten anneye geçen moleküler bilgiye ve bu bilginin anne-bebek arasındaki duygusal ve fizyolojik iletişimde etkili olduğuna dayanmaktadır. Travma, davranış bilimleri, psikoloji, psikiyatri gibi birçok disipline ve popüler hale gelen aile dizimi, karma gibi kavramlara yön veren bulguları sayesinde epigenetik biliminin sadece kanser, nörobilişsel bozukluklar, metabolik anomaliler vb. gibi hastalıklara değil, ruh sağlığı hastalıklarına da ışık tutmaya devam edeceği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak ruh sağlığı çalışmalarında moleküler araştırmaların yer almasının faydalı olacağı ve disiplinler arası işbirliği sayesinde bu alanda bilimsel veri elde edilmesinin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

Işıker Bedir D, Mercan S. Travma, dissosiyasyon ve hafıza: Teorik ve epigenetik bir yaklaşım. Öztürk E, editör. Psikotravmatoloji. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2022. p.111-9.

Öztürk E. Travma ve Dissosiyasyon: Dissosiyatif Kimlik Bozukluğunun Psikoterapisi ve Aile Dinamikleri. 1. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi; 2017. p.5-25.

Öztürk E, Derin G. Psikotravmatoloji. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi. 2020;6(2):181-214.

Eilerts D. Beyond DNA: Epigenetics and proteomics in forensic science. Themis: Research Journal of Justice Studies and Forensic Science. 2016;4(10):175-87.

Maercker A, Augsburger M. Developments in psychotraumatology: a conceptual,

biological, and cultural update. Clinical Psychology in Europe. 2019;1(1):1-18.

Gapp K, Bohacek J, Grossmann J, Brunner AM, Manuella F, Nanni P, et al. Potential of environmental enrichment to prevent transgenerational effects of paternal trauma. Neuropsychopharmacology. 2016;41(11):2749-58. d

Itzhak Y, Anderson KL, Kelley JB, Petkov M. Histone acetylation rescues contextual

fear conditioning in nNOS KO mice and accelerates extinction of cued fear conditioning in wild type mice. Neurobiol Learn Mem. 2012;97(4):409-17.

Yehuda R, Daskalakis NP, Lehrner A, Desarnaud F, Bader HN, Makotkine I, et al. Influences of maternal and paternal PTSD on epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor gene in Holocaust survivor offspring. Am J Psychiatry. 2014;171(8):872-80.

Lee RS, Tamashiro KL, Yang X, Purcell RH, Harvey A, Willour VL, et al. Chronic corticosterone exposure increases expression and decreases deoxyribonucleic acid methylation of Fkbp5 in mice. Endocrinology. 2010;151(9):4332-43.

Gapp K, Jawaid A, Sarkies P, Bohacek J, Pelczar P, Prados J, et al. Implication of sperm RNAs in transgenerational inheritance of the effects of early trauma in mice. Nat Neurosci. 2014;17(5):667-9.

# FUZULİ'NİN LEYLA VE MECNÛN'UNDA TOPLUM DIŞI BİR FİGÜR OLARAK MECNÛN

**Elife ATEŞ**

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi

elates@gelisim.edu.tr

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8043-2780

## Özet

Sözlüklere baktığımızda "toplum" kavramı ile ilgili olarak "Ortak yasalara uyarak bir arada yaşayan insan topluluğu, cemiyet" ibaresini "toplumsallık" kavramı ile ilgili olarak da "İnsanları bir dizi ortak yaşam kuralları ile aralarında barışı ve bağlılığı sağlayacak biçimde birlikte yaşamaya iten ortak eğilim" ibarelerini görürüz. Bu tanımlardan hareketle bir toplumu toplum yapanın herkesin bir müşterekte buluştuğu "ortak değerler" olduğu görülmektedir. Bireyler öncelikli olarak çekirdek aileleri üzerinden topluma dahil olurlar. Doğmaları, isim almaları, sünnet olmaları, eğitim-öğretim süreçlerinden geçmeleri gibi evreler onları toplum sahnesine hazırlar. Toplumda asıl statü kazanmaları da çekirdek ailelerinden özerkliklerini ilan edip kendilerinin bir aile kurmasıyla yani evlenmeleriyle olur. Böylelikle birey toplum içerisinde daha sağlam bir statüye kavuşur. Toplum içerisinde bireyin sahip çıkıp saygı duyması gereken temel değerler ise gerektiğinde toplumu için savaşma, toplumun devamı için hareket etme, toplumsal ahlak kaidelerine uyma gibi şeylerdir.

Fuzûlî'nin *Leyla ve Mecnûn* eserine baktığımızda ise Mecnûn karakterinin toplumun kabul edeceği bir figür olmaktan çok uzak olduğunu görürüz. Karşımızda anaya, babaya saygıda kusur eden, toplumun ondan beklentilerini yerine getirmeyen bir kahraman vardır. Bu kahraman; toplumun içinde değil, toplumun dışındadır. Sürekli olarak insanlardan kaçar. O, topluma uyum sağlamak ve o toplumun bekasını sağlamaktan ziyade, toplumun olabildiğince uzağına gitmeyi ister. Örneğin şifa için götürüldüğü Kâbe'de, aşkının artması yanında ikinci dileği insanlardan uzak olmaktır. Öyle ki "İnsanlar içinde zulüm çoktur; sen benim gönlümü tenhalığa alıştır! Beni öyle bir diyarda karar kıldır ki oraya insanoğlunun tozu bile ulaşmasın!" diyerek Allah'a dua eder.

Mecnûn baba-oğul arasındaki hukuka da riayet etmez. Misalen *Leyla ve Mecnûn'da* babanın oğula oğlun babaya karşı sorumlulukları sıralanmaktadır. Buna göre babanın üzerine düşen vazifeler oğlunu sünnet ettirmek, iyi bir eğitim almasını sağlamak ve evlendirmektir. Mecnûn'un babası ilk iki görevini yerine getirir fakat Mecnûn'un deliliği yüzünden "evlendirme" görevini bir türlü yerine getiremez.

Oğlun babaya karşı sorumlulukları ise ataya itaat etmek, ata adını yürütmek, atayı düşmanlarına karşı korumak, baba mirasına iyi bir varis olup ata adını yaşatmaktır. Fakat Mecnûn bu sorumlulukları külliyen reddeder ve babasına hiç itaat etmez, onun nasihatlerine kulak vermez. Hatta "(Babacığım), beni terk et, çünkü ben seni terk etmişim" diyerek babasını yok sayar. Bir baba için bu çok utanç verici ve kahredicidir. Bu sitemini Mecnûn'un babası şu sözlerle dile getirir: "Hayatta senden beklediğimi bulamadım; inada düştün, baş eğmedin". Bu bildiride yukarıda verilen örnekler ve benzerleri üzerinden Fuzûlî'nin *Leylâ ve Mecnûn* mesnevisindeki Mecnûn karakterinin toplum dışılığı ortaya konmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, Toplum, Toplum dışılık

# MECNÛN AS AN NON-SOCIAL FIGURE IN FUZULİ'S *LEYLA VE MECNÛN*

## Abstract

When we look at the dictionaries, we see that we use the phrase "community of people living together in accordance with common laws," in relation to the concept of "society", and "common tendency that pushes people to live together in a way that ensures peace and loyalty among themselves with a set of common life rules" in relation to the concept of "sociality". When we look at these definitions, it is seen that what makes a society a society is "common values" where everyone meets in a common. Individuals are included in society primarily through their nuclear families. Stages such as being born, getting a name, being circumcised, and going through the educational process prepare them for the social stage. Their real status in society is achieved by declaring their autonomy from their nuclear families and establishing a family, that is, by getting married. In this way, the individual attains a more solid status in society. The basic values that the individual should protect and respect in

the society are things such as fighting for the society when necessary, acting for the continuation of the society, and complying with the social moral rules.

When we look at Fuzûlî's work *Leyla ve Mecnûn*, we see that the character of Mecnûn is far from being a figure that society will accept. There is a hero before us who fails to respect his mother and father and does not fulfill the expectations of the society. This hero is not in society, but outside of society. He constantly avoids people. Rather than adapting to the society and ensuring the survival of that society, he wants to go as far away from the society as possible. For example, in the Kaaba, where he was taken for healing, his second wish is to be away from people, besides the increase in his love. So much so that he prays to Allah saying "There is a lot of cruelty among people; you accustom my heart to solitude! Set me up in such a land that not even the dust of mankind can reach it!"

Mecnûn does not abide by the law between father and son either. For example, in *Leyla ve Mecnûn*, the responsibilities of father to son and son to father are listed. Accordingly, the duties of the father are to have his son circumcised, to have a good education and to get him married. Mecnûn's father fulfills his first two duties, but he cannot fulfill his "marriage" duty because of Mecnûn's insanity.

The responsibilities of the son to the father are to obey the ancestor, to carry out the name of the ancestor, to protect the ancestor against his enemies, to be a good heir to the father's legacy and to keep the name of the ancestor alive. However, Mecnûn completely rejects these responsibilities and never obeys his father and does not listen to his advice. He even ignores his father by saying "(Daddy), leave me because I left you". For a father this is very embarrassing and devastating. Mecnûn's father expresses this reproach with these words: "I did not find what I expected from you in life; You fell in stubbornness, you did not bow down". In this paper, the non-social character of the Mecnûn in Fuzûlî's Leyla ve Mecnûn masnavi will be tried to be revealed through the examples given above and similar ones.

**Keywords:** Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, Society, Non-sociality

## GİRİŞ

Sözlüklere baktığımızda "toplum" kavramı ile ilgili olarak "Ortak yasalara uyarak bir arada yaşayan insan topluluğu, cemiyet" ibaresini "toplumsallık" kavramı ile ilgili olarak da "İnsanları bir dizi ortak yaşam kuralları ile aralarında barışı ve bağlılığı sağlayacak biçimde birlikte yaşamaya iten ortak eğilim" ibarelerini görürüz. Bu tanımlara baktığımızda bir toplumu toplum yapanın herkesin bir müşterekte buluştuğu "ortak değerler" olduğu görülmektedir. Bireyler öncelikli olarak çekirdek aileleri üzerinden topluma dahil olurlar. Doğmaları, isim almaları, sünnet olmaları, eğitim-öğretim süreçlerinden geçmeleri gibi evreler onları toplum sahnesine hazırlar. Toplumda asıl statü kazanmaları da çekirdek ailelerinden özerkliklerini ilan edip kendilerinin bir aile kurmasıyla yani evlenmeleriyle olur. Böylelikle birey toplum içerisinde daha sağlam bir statüye kavuşur. Toplum içerisinde bireyin sahip çıkıp saygı duyması gereken temel değerler ise gerektiğinde toplumu için savaşma, toplumun devamı için hareket etme, toplumsal ahlak kaidelerine uyma gibi şeylerdir.

Fuzûlî'nin Leyla ve Mecnûn eserine baktığımızda ise Mecnûn karakterinin toplumun kabul edeceği bir figür olmaktan çok uzak olduğunu görürüz. Karşımızda anaya, babaya saygıda kusur eden, toplumun ondan beklentilerini yerine getirmeyen bir kahraman vardır. Bu kahraman; toplumun içinde değil, toplumun dışındadır. Sürekli olarak insanlardan kaçar. O, topluma uyum sağlamak ve o toplumun bekasını sağlamaktan ziyade, toplumun olabildiğince uzağına gitmeyi ister. Örneğin şifa için götürüldüğü Kâbe'de, aşkının artması yanında ikinci dileği insanlardan uzak olmaktır. Öyle ki "İnsanlar içinde zulüm çoktur; sen benim gönlümü tenhalığa alıştır! Beni öyle bir diyarda karar kıldır ki oraya insanoğlunun tozu bile ulaşmasın!" diyerek Allah'a dua eder.

Mecnûn baba-oğul arasındaki hukuka da riayet etmez. Misalen Leyla ve Mecnûn'da babanın oğula oğlun babaya karşı sorumlulukları sıralanmaktadır. Buna göre babanın üzerine düşen vazifeler oğlunu sünnet ettirmek, iyi bir eğitim almasını sağlamak ve evlendirmektir.

Mecnûn'un babası ilk iki görevini yerine getirir fakat Mecnûn'un deliliği yüzünden "evlendirme" görevini bir türlü yerine getiremez.

Oğlun babaya karşı sorumlulukları ise ataya itaat etmek, ata adını yürütmek, atayı düşmanlarına karşı korumak, baba mirasına iyi bir varis olup ata adını yaşatmaktır. Fakat Mecnûn bu sorumlulukları külliyen reddeder ve babasına hiç itaat etmez, onun nasihatlerine kulak vermez. Hatta "(Babacığım), beni terk et, çünkü ben seni terk etmişim" diyerek babasını yok sayar. Bir baba için bu çok utanç verici ve kahredicidir. Bu sitemini Mecnûn'un babası şu sözlerle dile getirir: "Hayatta senden beklediğimi bulamadım; inada düştün, baş eğmedin".

Klâsik edebiyatın kıymetli bir şairi olan Fuzûlî'nin Leyla ve Mecnûn mesnevisinde içinde bulunduğu toplumun dışında kalan Mecnûn gibi bir karakteri ortaya koyması boşuna değildir. Zira bu eserde bireyin özündeki "hakikat"e ulaşması konu edinilmektedir. Nitekim Fuzûli de eserin dibâce kısmında "hakikati anlatma iştiyakı ile yola çıktığını beyan eder. Belagat ve fesahatçıların Leyla ve Mecnun sembolleri ile Allah'a ulaşma ve vuslat mertebesine erişmeyi anlatmak istediklerini dile getiren şair, kendisine bu yolda Allah'ın yardımcı olmasını istemekte ve acizliğini itiraf etmektedir" (Gerek, 2020: 1205). Ali Nihat Tarlan'ın Fuzûlî Divânı Şerhi isimli eserinin ön sözünde mesnevi ile ilgili olarak yapmış olduğu izahatlar da bu minvaldedir:

> Leylâ ve Mecnûn mesnevisinde bu ulvî ve İlâhî aşkın ruhtaki seyrini açıkça görmek kabildir. Fuzûlî'nin bu mesnevisini diğer Leylâ ve Mecnun mesnevileri içinde çok yüksek bir mevkie yükselten de budur. Tasavvuf bakımından derin bir his ve aşk görüşünün hulâsası olan şu rubaisi ile eserine başlar:
>
> Ey neş'et-i hüsni ışka te'sîr kılan
>
> Işk ile binâ-yı kevni ta'mîr kılan
>
> Leylî ser-i zülfünü girihgîr kılan
>
> Mecnun-ı hazîn boynuma zencîr kılan.
>
> Evvelâ Hak güzeldir. Aşka tesir eden de o güzelliktir. Kâinat binası aşk ile mamur hâle gelmiştir. Yaratılışın sebebi muhabbettir. Leylâ'nın ser-i zülfünü düğüm düğüm yapıp mahzun Mecnûn'un boynuna zincir eden odur. Leylâ'nın ser-i zülfü kesret içindeki hilkat muammasıdır. Bu muamma ile Mecnûn'u deli edip boynuna zincir vuran yine odur. (Tarlan, 2005: 13)

Toplum Leyla ve Mecnûn'da hakikate ulaşma yolunda açılıp kenara itilmesi gereken bir perde işlevi görür. O nedenle övülmez, beklentileri yerine getirilmez ve oturmuş toplumsal normların altı oyulur. Bu alt oyma işlemi ise Mecnûn'un "aşk"ı ve akabinde gelen deliliği konu edinilerek yapılır. Zira Bahir Selçuk'un Gasset'ten aktardığına göre âşık olan kişi zihinsel bir travmaya girer, âşık olmak bilincin gelişmesi üzerinde kısıtlayıcı, yoksunlaştırıcı ve felce uğratan bir etki yapar (2017: 349). Selçuk'a göre "Aşkın gözü kördür" sözü bu durumu ifade etmektedir ve Fuzûlî de eserinde bu durumu sarhoşluk, delilik kavramlarıyla ilişkilendirir; bu yolla kahramanı bütün dünyevi bağlardan kurtulur ve olgunluğa erişir (2017: 349). Fuzûlî de Leyla ve Mecnûn'da Mecnûn üzerinden topluma yeni normlar sunar.

Bu çalışmada eserinde ilahi aşkı konu edinen ve toplumu ilahi aşka ulaşmada bir perde olarak gören Fuzûlî'nin Leylâ ve Mecnûn isimli eserinde hakikate ulaştırmak için Mecnûn'u nasıl toplumdışı bir figür olarak karakterize ettiği yukarıda verilen örnekler ve benzerleri üzerinden ortaya konmaya çalışılacaktır. Çalışmada ana kaynak olarak kullanılan eser Muhammed Nur Doğan'ın "Fuzuli: Leyla ile Mecnun" başlıklı çalışmasıdır. Eserden alınan alıntılarda alıntı sonuna parantez içinde mesnevi isminin baş harfleri ve beytin numarası yazılmıştır. Ör: (LM/507).

## MECNÛN'UN HİKÂYESİ

Hikâyeye göre vaktiyle, ulu bir şahıs bütün Arap kabilelerine başkan olmuştur. Bu şahıs bütün faziletleri üzerinde toplamış şerefli ve itibarlı bir insanoğludur. Bu âdemin en büyük noksanı soyunu sopunu devam ettirecek bir varisinin olmamasıdır. Dualarla, adaklarla Allah'a yalvararak bir oğul ister. Sonunda duaları, yakarışları sonuç verir ve bir oğlu olur. Bu durum kavim ve kabilesini çok sevindirir ve çocuğa Kays ismini verirler. Bu çocuk daha bebekliğinden güneş gibi yükselmeye kabiliyetli ve İsa gibi olgundur. Kays on yaşına geldiğinde babası onu sünnet ettirir. Sünnetten sonra sıra ilim öğretilmesine gelir. Kays mektebe gönderilir, mektepte Leyla'yı görür ve âşık olur. Böylece gam çölüne ilk adımını atmış olur. Leyla da Kays'ı görünce mest olmuştur. İki âşık mektepte birbirlerine karşı olan muhabbetlerini pekiştirirler. Bu durum dedikodulara mahal vermektedir ve bu dedikodular Leyla'nın annesinin kulağına gider. Leyla'nın annesi kızını şiddetle azarlar. "Niçin kendine yazık ediyorsun da iyi adını kötüye çıkarıyorsun?" (LM/648) diye Leyla'ya sitem eder. Leyla, daha sonra da atasını anasını mektep bilsin Kays ile görüşmeyi kessin diye mektepten de alınır. Kays Leyla'yı mektepte göremeyince üzüntüsünden kendisini paralar. Öyle bir dillere düşer ki Kays adı Mecnun olur. Mecnun, daha sonra Leyla'yı bir kez daha görür. Bu görüşle Mecnun'un aşkı iyice olgunlaşır. Kendini sevgiliyi bir kez daha görme umuduyla çöllere atar, karıncalarla, yılanlarla arkadaşlık eder. Durumundan haberdar olan babası oğlunun peşinden çöle gelir fakat Mecnun babasını tanıyamaz. Adamın babası olduğunu söylemesi üzerine Mecnun: "Ana baba nedir? Bana Leyla gerek, gerisi hikâye!" der. Babası oğlunun kendine itaat etmemesinden halinin başka olduğunu anlar. Mecnun'u Leyla seni bekliyor diyerek kandırır ve eve getirir. Evde, Mecnun'a anası babası türlü nasihatler ederler fakat Mecnun hiçbirini dikkate almaz. Onu Leyla'dan daha güzel biriyle evlendireceklerini söylerler. Bunun üzerine Mecnun iyice itaatsizliği eline alarak Leyla'dan başka biri yok diyerek feryat eder. Bunun üzerine babası çaresiz Leyla'yı istemeye gider. Fakat Leyla'nın babası kızının bir deliye layık olmadığını söyleyerek Leyla'yı Mecnun'a vermez. Mecnun'un babası üzülür fakat oğlu için yeni çareler aramaya başlar. Dostlarının, oğlunu Kâbe'ye götürmesini önermeleri üzerine Mecnun'u alır ve Kâbe'ye gider. Fakat Mecnun orada da derdi için deva dileyeceğine derdinin daha da artmasını diler. Mecnun'un diğer bir dileği ise insanların tozunun dahi ulaşamayacağı yerlerde karar kılmaktır. Bu dilekler sonucunda Mecnun'un aşkı iyice artar ve hiç kimse ona deva olamaz. Dahası insanlardan iyice sıyrılıp çöllere düşer. Diğer bir taraftan Leyla da Mecnun'un aşkından mustariptir. Annesi neşelensin diye gezmelere götürür. Bu esnada İbni Selam Leyla'yı görür ve ona âşık olur. Kızı ister, verirler. Bu esnada Mecnun da çölde Nevfel ile karşılaşmıştır ve dost olmuştur. Nevfel Mecnun'un derdine deva olacağını ileri sürerek Leyla'nın babasının kabilesine savaş açar. Fakat bir türlü kazanamazlar, çünkü Mecnun sevdiğinin kabilesinin mağlup olmasını istememektedir ve bunun için dua eder. Bu nedenle ilk savaşı Nevfel kaybeder. Mecnun'un sevgilisinin kabilesi için ettiği dualardan Nevfel'i haberdar ederler. Nevfel bu duruma anlam veremez. İkinci savaşı Nevfel kazanmasına rağmen sözünde durmaz. Çünkü Leyla'nın babası kızının zaten nişanlı olduğunu, âdete göre bir kadına iki erkeğin ayıp olduğunu, bu nedenle kızını alarak namusuna halel getirmemesini Nevfel'den dilemiştir. Nevfel de Mecnun'un tuhaflıkları üzerine bu davete icabet eder. Mecnun bunun üzerine iyice gamlanır. Çölde dolaşırken kölesini dilendiren bir adamdan kölesi yerine kendisini dilendirmesini diler ve bir dilenci olarak Leyla'nın diyarına gitme ve onu görme mutluluğuna erişir. Daha sonra da körlük bahanesiyle sevgilisinin yüzünü görmeye nail olacaktır. Bu sırada İbni Selam'ın Leyla ile evlenme hevesi devam etmektedir. Anne ve babasının baskısından iyice bıkmış olan Leyla "Bir sıkıntı iki beladan iyidir" diyerek İbni Selam ile evlenmeyi kabul eder. Fakat kendisine musallat olduğunu iddia ettiği bir periyi bahane ederek onun olmaz. Mecnun ise Leyla'nın evlendiği haberini vefalı dostu Zeyd'ten öğrenir ve kahrolur. Zeyd ile Leyla'ya sitem dolu bir mektup yollar. Leyla da durumu arz eden

bir mektupla karşılık verir. Mecnun'un babası oğlunu çölde bulur. Nasihatlerinin artık kar etmediğini anlayan adam bu sefer vasiyet eder. Vasiyeti oğlunun o öldükten sonra mezarının başında ağlaması ve ele güne karşı kendi varisi olduğunu göstermesidir. Adam kısa bir süre sonra vefat eder. Mecnun da babasının vasiyetini yerine getirir. Gider ve mezarı başında ağlar. Bir süre sonra İbni Selam ölür. Leyla adet gereği bir süre yas tuttuktan sonra baba ocağına geri döner. İbni Selam'ın ölümünü bahane ederek Mecnun'un aşkıyla inleyip ağlamaktadır. Bir gün Leyla kervanla giderken üzerine bindiği deveye sırrını açar ve deve onu Mecnun'a doğru götürür. Fakat Mecnun onu tanıyamaz. Leyla'ya sen yoksun sen bendesin der. Leyla benden dışarıda var olamaz der. Leyla'ya ilgisiz davranarak ahlakının temizliğini ispat eder. Leyla Mecnun'un hal ve hareketlerini beğenir, onun imanının sağlamlığına tam olarak inanır. Ona kavuşamadan geri döner ve Mecnunsuz varlığının bir önemi olmadığını düşünerek ölmeyi arzular ve ölür. Leyla'nın ölüm haberi üzerine Mecnun çok üzülür. O da hasretle dünyaya gözlerini kapatır. Zeyd rüyasında ikisinin cennette kavuşmuş olduklarını görür ve kabileyi bundan haberdar eder. Herkes bunu duyunca sevinir.

## MECNÛN'UN DOĞUMU

Kahramanın toplumla aracısı ailesidir, bir nevi ailesinin gölgesi altında güvendedir. Fakat burada sadece obje nevindedirler, subje değildirler. Babalarının mevkilerinin gereğidirler. Onların doğumuyla övgü babaya gider. Oğlu kızı olmayana toplum içinde itibar edilmez. *Leyla ve Mecnun* hikâyesinde de her şeyi olan Arap reisinin tek eksiği adını yürütecek bir oğlunun olmasıdır. **"**Oğulsuz insan, telef olmuş sayılır. İnsanı ölümsüz kılan halefidir**"** (LM/488). **"**İnsanlığın devamı, beşeriyetin ve dünyanın düzeni, soy ile ve de haleften yana gönlü rahattır**"** (LM/491) sözleriyle bu durum dile getirilir. Toplumda bireyin var olabilmesi için o toplumun yaşamasına izin verecek varisler dünyaya getirmesi gerekir.

Muhtelif destan ve hikâyelere bakıldığında kahramanların toplum sahnesine ilk çıkışları, topluma ilk inisiye olmaları doğumlarıyladır. Fakat onların doğumları alelade değildir. Öncelikle adaklarla, kurbanlarla, dualarla husule gelirler. Anne babalarının onlara sahip olması zorlu bir süreç akabinde gerçekleşir. Klasik bir kahramana uygun olarak Fuzûlî'nin Mecnun'u da dualarla meydana gelir. O istenilen bir çocuktur, böylece ona bir kutsallık da atfedilir. Babası Mecnun doğmadan önce bir evlat sahibi olmak için kurbanlar kesecek, adaklar adayacaktır. "Her önüne gelen türbeye sayısız adaklar adadı ve Allah'a pek çok yalvardı" (LM/498). Sonunda feryat ve figanı sonuç verecek, duaları Allah katında kabul görecek ve muradına erecektir. Kayaokay konu ile ilgili olarak şunları ifade eder:

> Mesnevînin, kahramanın ailesi ve doğumu epizotuna baktığımızda konusu aşk olan halk hikâyelerin genel yapısını görmekteyiz. Halk hikâyelerinde, baba padişah veya beydir. Aile varlıklı olmasına rağmen bir varisinin olmadığı görülür. Mecnûn'un babası, çocuğu olmayan varlıklı bir Arap beyidir. Dualar neticesinde, Kays dünyaya gelir (2014: 339).

Klâsik kahramanların bir diğer özelliği de daha doğar doğmaz ortaya koydukları farklılıklarıdır. Mecnûn da daha bebekken bu farklılığını ortaya koymuştur. O, "Güneş gibi yükselmeye kabiliyetli, İsa gibi, daha bebekliğinde olgun" (LM/507) bir karakterdir. Fakat Mecnun'un klasik kahraman tipine olan benzerlikleri burada sona ermektedir. Buradan sonrası onun klasik kahraman özelliklerine uymayan taraflarının sıralanmasından ibarettir.

## MECNÛN'UN ANNE VE BABASININ BEKLENTİLERİNİ KARŞILAMAMASI

Leyla ve Mecnun'da babanın oğula oğlun babaya karşı sorumlulukları sıralanmaktadır. Buna göre ilk görevler babaya düşmektedir. O kendi soyunu devam ettirecek oğluna karşı görevlerini yerine getirmelidir. Bunun başında oğlanın sünneti gelir. "Zaman hızla geçerek o biricik on yaşına ulaştığında, adet gereği, babasına onu sünnet ettirmek gerekli oldu." (LM/550-551) Daha sonra çocuğun eğitilmesi gerekecektir. "Sünnet işi bittikten sonra, sıra ilim öğretilmesine geldi." (LM/557) Babanın önemli görevlerinden biri de oğlunu baş göz etmektir. Fakat oğlunun mecnunluğu yüzünden baba bunu bir türlü yerine getiremez ama denemekten de vazgeçmez. "Leyla'yı istemeyi kendine görev bilerek eşrafı ve büyükleri topladı" (LM/1027).

Oğlun babaya karşı sorumlulukları ise ataya itaat etmek, ata adını yürütmek, baba mirasına iyi bir varis olup ata adını yaşatmaktır. Fakat Mecnun bu sorumlulukları külliyen reddeder. Mecnun babasını düşmanlardan kurtarmak şöyle dursun adamın elemden ölmesine sebebiyet verir. Onun Leyla'dan başka hiçbir kaygısı yoktur. Mecnun babasına hiç itaat etmez, onun nasihatlerine kulak vermez. "(Babacığım), beni terk et, çünkü ben seni terk etmişim." (LM/2120) diyerek babasını yok sayar. Bir baba için bu çok utanç verici ve kahredicidir. Bu sitemini Mecnun'un babası şu sözlerle dile getirir: "Hayatta senden beklediğimi bulamadım; inada düştün, baş eğmedin." (LM/2146)

Mecnun'dan bir evlat olarak ailesinin beklediği, babasının mirasına iyi bir varis olmaktır. Evlat için söylenmiş şu beyitle bu daha iyi anlaşılır. Evlat "Eğer akılsız ve serkeş, hareketleri çirkin ve ahlakı nahoş olursa, ne yazıktır!" (LM/493). Yine aynı doğrultuda Leyla ile Mecnun'da anası Mecnun'a "Senin şanında Araplara reislik etmek, kahramanlık ve edep mirasına sahip olmak var; daima hükümdarların yolunu tut ve kahramanlığı adet eyle!" diyerek evladının baba mirasını hakkıyla taşımasını istediğini dile getirir. Babası da bu dileği "Benim sığınağım, övüncüm, şerefim ve ümidim olmanı bekliyor; tahtımı bıraktığım zaman ülke insanlarını senin yönetmeni diliyordum ve istiyordum ki, halk seni gördüğünde beni hatırlasın ve adım seninle ebedileşsin" (LM/2058-2060) sözleriyle dile getirmektedir.

Fakat Mecnun toplum tarafından onaylanmış bu mirası reddeder. Babası da Mecnun'a "Ey ümit bahçemin fidanı; bizi utancın ayakları altında bırakma!" (LM/963) diyerek yalvarır. Daha sonra bu yalvarış bir siteme dönüşür. "Sen yeter ki yaban yolunu tutma, soyun sopunla ilişkini kesme; bizim bu öğüdümüzü bir emanet olarak kabul et. Artık her an bizi üzüp kahrettiğin yeter!" (LM/969-970). Ata için evladın toplumda iyi bir yer edinememesi ve toplumun kurallarına aykırı davranması büyük bir utançtır. Ailenin toplum içindeki konumunu zedeler. Bu bütün benlik tanımlamasını içinde bulunduğu topluma göre yapan bireyler için büyük bir utançtır. Toplumun dışına itilmektir. Bir yere ait olamamadır. Fakat atası için hal böyleyken, Mecnun'un dünyasında tamamen farklı bir toplum bakışı yer almaktadır. Toplum onun düşmanıdır.

## MECNÛN'UN TOPLUMUN BEKLENTİLERİNİ YERİNE GETİRMEMESİ

Leylâ'nın mektepten alınması üzerine üzüntüsünden deliren Mecnun Kays iken aldığı "Mecnun" ismiyle adeta toplum dışılığını tesciller. Klâsik hikâyelere baktığımızda çocuğun ailenin ya da babasının gölgesinden kurtulup gerçek manada toplum sahnesine ilk çıkışı ad almasıyla olduğunu görürüz. Örneğin Dede Korkut Hikâyelerinde birey baş kesip kan döktüğünde ad almayı hak eder ve "Bu ad kazanma aslında bir kimlik kazanmadır ve kazanılan kimlikle beraber kahraman bey çocuğu olduğu için babasının mirasını taşımaya layık olur" (Akgöl, 2020: 76) Bu kan dökme eyleminin onanmasının sebebi ise toplum için faydalı bir eylem olmasıdır zira "Avcı-çobanlık ve yağmaya bağlı bir ekonomik düzende bir erkekten

toplum lehine kan akıtması beklenir. Çünkü toplumun devamlılığı erkeklerin öldürmelerine genel anlamda ise toplum faydasına işler yapmalarına bağlıdır" (Akgöl, 2020: 76). Aksi halde topumdan dışlanır ve hakarete maruz kalırlar. Leyla ve Mecnûn'a baktığımızda Kays'ın da Mecnun ismini alması onun bir çeşit erginlenmesidir. Fakat o, aldığı isimle toplumun içine değil dışına çıkar.

Mecnun'un klasik kahraman tipinden bir diğer noksanı ise savaşmayı reddetmesidir. Halbuki içinde bulunduğu toplum ondan varlığını idame ettirmesini ve bu doğrultuda bekası için savaşmasını beklemektedir. Mecnun ise tamamen farklı bir kulvarda savaşmaktadır, o toplumun ondan beklediği savaşçı niteliğini Nevfel'e devreder. Kendisi sevdiği için savaşmaz, bunu Nevfel'den bekler. Bu nedenle toplumla tamamen bir zıtlık içine girer. Öyle ki Leyla'nın babası kızına Nevfel'i daha layık bulur. Nevfel'e alacaksan da kızımı sen al der. "Leyla bu kabile içinde nişanlanmış, söz ile ebedi olarak bağlanmıştır. Mademki senin hükmün bu âdeti çiğniyor; bari onu bir başkasına verme de, sen al!" (LM/1580-1581). Çünkü Mecnun kendi sevdiği için kendi gücüyle savaşacak bir erkek olmaktan uzaktır ve âdete göre de Leyla'yı hak etmemektedir. Toplumun kıstaslarına göre, Nevfel, Leyla'yı Mecnun'dan daha çok hak etmiştir. Çünkü o Leyla için savaşmış, kan dökmüş ve eş almaya layık bir erkek olduğun kanıtlamıştır. Mecnun kabilesi ve sevdiği kadın için savaşmak şöyle dursun aksine kendi kabilesinin mağlubiyeti için dua eder. Bu davranışları ile klasik kahraman kalıbının fersah fersah ötesindedir.

## SONUÇ

Bu çalışmada eserinde ilahi aşkı konu edinen ve toplumu ilahi aşka ulaşmada bir perde olarak gören Fuzûlî'nin Leylâ ve Mecnûn isimli eserinde hakikate ulaştırmak için Mecnûn'u nasıl toplumdışı bir figür olarak karakterize ettiği eserden verilen örnekler üzerinden ortaya konmaya çalışılmıştır. Fuzuli'nin Leyla ile Mecnun'unda bireyin özündeki "hakikat"e ulaşması amaçtır. Toplum bu sahnede açılıp kenara itilmesi gereken bir perde işlevi görür. O nedenle övülmez, beklentileri yerine getirilmez, bu şekille de adeta bu oturmuş toplumsal normların altı oyulur. Bu alt oyma işlemi ise Mecnûn'un "aşk"ı ve akabinde gelen deliliği konu edinilerek yapılır. Fuzuli eserinde Mecnûn üzerinden toplum içindeki bireye yeni normlar sunmaktır. Onun eserinde amaç toplum değil bireydir. Bu şekilde bireye yeni bir yol açar, bu yol "hakikat" yoludur ve ancak toplumun beklentileri bir kenara itildiği takdirde bu yola ulaşılabilir.

## KAYNAKLAR

Akgöl, A. (2020). Erginlenme Ritüellerinin Halk Anlatılarına Yansımaları. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi, 2-1.

Doğan, M. N. (2002). Fuzuli: Leyla ile Mecnun. Yapı Kredi Yayınları.

Gerek, M. (2020). Ali Şir Nevayi ve Fuzulî'nin Leyla ve Mecnun Mesnevilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi ve Bu Mesnevilerin Nazirecilik Geleneği Açısından Değerlendirilmesi. Turkish Studies, 15-3. https://dx.doi.org/10.47845/TurkishStudies.45725

Kayaokay, İ. (2014). Fuzûlî'nin Leyla ile Mecnûn Mesnevîsinin Arketipsel Sembolizm Bağlamında Çözümlenmesi. The Journal of Academic Social Science, 7, http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.423

Selçuk, B. (2017). Gasset ve Fuzûlî'deki Sevgiler Üstüne. International Journal of Language Academy, 5-7. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3831

Tarlan, A. N. (2005). Fuzûlî Divanı Şerhi. Akçağ Yayınları

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI DÜZEYLERİNİN MİLLİ DEĞERLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

**Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL**

Doçent Doktor, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

tbingol@fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1104-2244

**Hicran ALAKUŞU**

Öğrenci, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

hicranalakusu@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-2383-473X

## Özet

Değerler bir toplumu toplum yapan en önemli sosyal ihtiyaçlardır. Toplumların var olabilmesi için birtakım kök değerlere sahip olması ve bu değerleri gelecek nesillere aktarması gerekmektedir. Dijitalleşmenin akışına kapılan ülkeler giderek değer algılarını kaybetmekte ve dijital platformların kullanımı artık yoğun bağımlılıklara dönüşmektedir. Değer eğitiminin aileden sonra en iyi aşılanacağı yerin okul olduğu düşünülürse öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Bir öğretmen milli değerlerine ne kadar sahip çıkar ve benimserse öğrencilerine de bu bilinci aşılayacaktır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarına etkisini incelenmesidir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı, milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları birtakım demografik değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmaktadır. Araştırmanın amaçları çerçevesinde çalışma ilişkisel tarama desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 19-25 yaş aralığında yer alan beliren ve genç, yetişkin öğretmen adayları oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin benimsendiği çalışmada 220 bireye ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla veri analizi sürecinde Bağımsız Grup t Testi, Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyonu analizleri kullanılmıştır. İstatiksel analizler SPSS programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin, milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları incelemede önemli olduğu düşünülen değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması sağlanarak, bireylerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerini azaltmak ve milli değerler algısını arttırmak için tasarlanan bu araştırmanın alana ışık tutması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Sözcükler**: Sosyal medya bağımlılığı, Milli değerler, Öğretmen adayları

# THE EFFECT OF TEACHER CANDIDATES' SOCIAL MEDIA ADDICTION LEVELS ON THEIR ATTITUDES TO EDUCATION OF NATIONAL VALUES

## Abstract

Values are the most important social needs that make up a society. In order for societies to exist, they must have some root values and societies must transfer these values to the future generations. Countries caught in the flow of digitalization lose their sense of value and the use of digital platforms turns into intense dependencies. Since the school is the best place to give value education after the family, teachers have a great role to play. The more a teacher adopts national values, the more the teacher raises this awareness to the students. For this purpose, it is to direct the examinations of teacher candidates' attitudes towards the teaching of national values of social media applications. In addition, it is aimed to examine social media addiction of the teacher candidates and the attitudes towards teaching national values in terms of some demographic variables. Within the framework of the purposes of this research, the study was structured in accordance with the relational screening design. The sample of the study consists of emerging and young adult teacher candidates between 19 and 25 age ranges . The easily accessible sampling method was adopted and 220 individuals were reached in this study . As data collection tools in the research; Social Media Addiction Scale and Attitude Scale towards Teaching National Values were used. In

order to test the aims of the research, Independent Group t-Test, One-way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson correlation analyzes were used in the data analysis process. Statistical analyzes were analyzed using the SPSS program. It is aimed that this research, which will be designed to reduce the social media addiction levels of individuals and to increase the perception of national values, will shed light on the field by revealing the relationships between the variables that are thought to be important in examining the attitudes of teacher candidates' social media addiction towards the teaching of national values.

**Keywords:** Social media addiction, National values, Teacher candidates

## GİRİŞ

Değerler, insan davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren; neyin kötü ya da neyin iyi olduğuna dair kılavuzluk yaparak toplumsal ve bireysel yaşantılarının kontrol edilmesini ve dayanışmasını sağlayan araçlar olarak tanımlanmaktadır (Zengin, 2017). Ben merkezciliğin ve bireyselleşmenin artışına neden olduğu düşünülen dijitalleşmenin; internetin, sosyal medyanın ve akıllı telefonların etkisiyle bireylerin değer yapılarının olumsuz yönde değişime sebep olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, medya araçları, bireylerin kendi değerlerinden uzaklaşmasına sebebiyet verebilmektedir (Korkmaz, 2014). Dijital alanda çok hızlı yaşanan gelişmeler insan hayatında bir çok alana etki etmektedir, etkilemeye de hız kesmeden devam edecektir. Ancak sosyal medya platformlarına erişim kolaylığı, bilgi alıp verme, sosyalleşme, alışveriş gibi neredeyse her ihtiyacın karşılanması konusunda büyük fırsatlar sunan sosyal medya platformları, doğru kullanılıp yönetilmediğinde, bireylere bağımlılık alanı oluşturabilmektedir. Bunların yanı sıra, sosyal medyanın tüm hayati fonksiyonları kendi alanına çekmesiyle onlara yüklediğimiz anlamları da otomatik olarak kendisine çekmiş olmaktadır. Özellikle birey ve topluma ait değerler de olumlu ya da olumsuz olarak bu alanda varlığını göstermektedir (Dönmez, 2020).

Sosyal medya ve internetin kullanımının basit olması ve kolay ulaşılabilir olması onu popüler hale getirmiştir. Zengin ya da fakir, genç, veya yaşlı, memur ya da bürokrat her kesimden insana hitap eden sosyal medya platformları kullanıcı sayısını her geçen gün daha fazla arttırmaktadır. Önceden insanlar zamanlarının çoğunu televizyon karşısında, uyuyarak veya kendilerini eğlendirecek başka aktivitelerde bulunarak harcarken artık günümüzde insanlar internete ve sosyal medyaya bağımlı hale gelmiştir. Araştırmacılara göre, alkol ve sigara dışında kumar, alışveriş, spor ile teknoloji ve internetin de insan fizyolojisinde bağımlılık yapan bir yapısı vardır (Akbaş Coşar, 2019). Bireyler ve özellikle gençler internet platformunu sosyal medyaya girmek için kullanmaktadırlar. Sosyal medya kullanımlarında ebeveyn veya öğretmen kontrolü olmadığı durumlarda gençlerin olumsuz içeriklerle karşılaşması ve bu içeriklerden etkilenme olasılığı fazladır. Hayatımıza giren ve oldukça popüler olan sosyal medya platformlarından Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, Tiktok gibi sosyal medya uygulamaları tüm dünyada ve ülkemizde pek çok insan tarafından uzun süre kullanılmaktadır (Çiftçi, 2018). Tutkun Ünal'a (2015) göre sosyal ağlar en fazla gençler tarafından kullanılmaktadır. Genç, popülasyonun daha çok diğer bireylerle yakın ilişkiler sağlamak niyetiyle sosyal ağları yoğun bir şekilde kullandığı düşünüldüğü zaman, sosyal medya bağımlılığı çalışmalarının gençlerle birlikte yürütülmesi önemli görülmektedir. Daha çok gençlerde görülen sosyal medya bağımlılığı onları değerlerimizden alıkoyma ya da birçok sorumluluklarını yerine getirmeme davranışına itmektedir.

Ülkemizde genelde internet ve sosyal medya kullanımının her geçen gün özellikle de genç, nüfus arasında yoğun olarak kullanılması ve buna bağlı olarak ortaya çıkacak sorunların incelenmesi, takip edilmesi ve buna yönelik önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Özellikle de genç, kuşağın sosyal medyaya karşı koyamamaları onları bağımlı hale getirmiştir. Gençler okulda, evde, sokakta hemen her yerde ellerindeki akıllı telefon ya da tabletlerle istedikleri

zaman sosyal medyayı kullanabilmektedir. Bu durum evde aile ilişkilerini olumsuz etkilerken dış, çevrede de sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Sosyal medyanın, sanal dünyanın akışına kapılan gençler artık aile bireyleriyle daha az vakit geçirmekte, sahip olmamız gereken milli değerlerimizi daha arka planda tutmaktadır. Sosyal medya için uykusundan, yemesinden taviz veren öğrenciler, derslerinden de taviz vermektedir. Bu durum akademik yönden de eksik kalmalarına sebep olmaktadır. Öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu okul ortamında, öğretmenleri ile birlikte geçirmektedir. Bazen annesinin ve babasının istediklerini yapmayan öğrenciler, okullarda öğretmenlerinin istediklerini hemen yapma telaşına kapılırlar. Öğrencilerin öğretmenleri ile daha çok zaman geçirmesi, öğretmenlerinin her söylediklerini bilgi kabul edip hayatlarına yansıtmaları, öğretmenlerin aşılayacağı değerlerin önemi konusunda öğretmenlere daha çok iş düşmektedir. Bu yüzden özellikle öğretmenler ve öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyleri, milli değerlerimizin öğretimini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği için bu konuda yapılan araştırmalar oldukça önem arz etmektedir.

Bilindiği gibi eğitimin amaçlarından biri de toplumun değer yargılarını bir sonraki kuşaklara aktarmaktır (Yazar, 2012). Bu aktarım sürecinde eğitimciler, değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu sebeple hangi değerlerin veya değerler sisteminin ne şekilde aktarılacağı önem arz etmektedir. Bu süreçte eğitimcilerin kendilerine sormaları gereken en önemli sorular; 'bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmalıyım, işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etiği ilkelerim neler olmalıdır' sorularıdır (Akbaba Altun, 2003). Gelecekte eğitim kurumlarında görev alacak olan öğretmen adaylarının nasıl bir kültürlenme ve sosyalleşme süreci içerisinde olduklarının dolayısıyla onların değerler sistemlerinin nasıl olduğunun bilinmesi önemlidir (Sarı, 2005) Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde değerler ve değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmaların alan yazınında yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle sosyal medya kullanan genç, bireylerin değerler algısını gittikçe yitirildiği varsayıldığında bu çalışmanın alana oldukça katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıklarının değerlerin öğretimine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin tek amacı bilişsel veya psikomotor bilgi edinimi sağlaması değildir. Aynı zamanda değerleri, aileden sonra kazanıldığı yer olan okul sisteminde, açık müfredat veya örtük müfredatta öğrencilere aşılanmaktır. Öğretmen adayları bu bilince sahip olmalıdır ki iyi bir vatandaş yetiştirme eğilimde bulunabilsinler. Bu bağlamda bu araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile milli değerler arasındaki ilişkiler incelenecektir. Araştırmanın problem cümlesi; "Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile milli değerleri öğretmeye yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?" şeklindedir. Alt problemleri ise aşağıda verilmiştir:

1. Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ve milli değerlere yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ve milli değerlere yönelik tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ve milli değerlere yönelik tutumları sosyal medyayı kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların sosyal medyayı kullanım nedenleri ve sıklığı nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden/sonuç, ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006). Araştırma sosyal medya bağımlılığı, milli değerlerin öğretimi değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma evrenini İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen üniversite 3. ve 4. sınıflarda okuyan, 19-25 yaş grubunda bulunan 220 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, bireylerin gönüllü olmaları ve çalışmaya ilişkin uygunluk düzeyleri esas alınarak yakın çevrede kolay ulaşılabilen bireylerle gerçekleştirilen bir örneklem türüdür (Creswell, 2017). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak hem beliren hem de genç, yetişkinlik döneminde yer alan, farklı cinsiyetlerde, farklı sosyoekonomik ve eğitim düzeylerinde bireylere ulaşılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak; Demografik Bilgi Formu, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

***Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği:*** Çömlekçi ve Başol (2019) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek 5'li Likert tipi değerlendirme ile ölçülmüştür (1= Hiçbir zaman; 2= Nadiren; 3= Bazen; 4= Sıklıkla; 5= Her zaman). Araştırmada kullanılan form 3 bölüm ve 24 sorudan oluşmaktadır. Buna göre; ilk bölüm 2 alt başlıktan oluşmaktadır. İlk alt başlık katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yöneliktir ve ilgili bölümde 4 soru bulunmaktadır (cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm ve sınıf düzeyi). İkinci alt başlık ise sosyal medya platformları ile ilgilidir ve bu bölümde 2 soru bulunmaktadır (sosyal medyada geçirilen süre, en sık kullanılan sosyal medya uygulaması).

İkinci bölümde sosyal medya kullanım amaçlarını ölçmek için Solmaz ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen, mevcut araştırmada geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan "sosyal medya kullanım amaçları" ölçeği kullanılmıştır (örnek madde: sosyal medyayı bilgiye erişim amacıyla kullanırım). Solmaz ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ölçekte 14 madde bulunmaktadır. Ancak yapılan geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda 3 maddenin değerlendirme dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Böylece ölçüm aracı 11 maddelik hale gelmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonrasında, sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin içsel tutarlılığının (Cronbach's Alpha) 0.819 olduğu tespit edilmiştir. Bulgular kısmındaki verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Üçüncü bölümde ise Günüç (2009) tarafından geliştirilen ve geçerlik- güvenirlik çalışması yapılan internet bağımlılığı ölçeğinin alt boyutu olan işlevsellikte bozulma kısmı (Ek-2) kullanılmıştır. Ölçekte 7 madde bulunmaktadır ve bu ölçekteki maddeler internet bağımlılığı yerine sosyal medya bağımlılığı şeklinde revize edilmiştir (örnek madde: sosyal medyayı

kullanmamdan dolayı ailem ile sorunlar yaşarım). Revizyon sonrasında LISREL 8.71 programı ile doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, ölçeğin standartlaştırılmış yüklerinin 0.52 ile 0.86 arasında olduğunu ve tüm değerlerin anlamlı olduğunu (t>1.96) göstermiştir. Ayrıca, gerçekleştirilen analiz sonrasında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu da tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonrasında, sosyal medya bağımlılık ölçeğinin içsel tutarlığının (Cronbach's Alpha) 0.850 olduğu tespit edilmiştir. Bulgular kısmındaki verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

***Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği***: Çetin (2015) tarafından geliştirilen Milli Değerlerin Öğretimine yönelik Tutum ölçeği Toplamda 9'u olumlu ve 7'si olumsuz olmak üzere, 2 alt boyut (Milli değerlerin öğretimini önemseme ve milli değerlerin öğretimini değerli bulma) ve 16 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı α=.93 olarak belirlenmiştir. Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeğinin ölçüm güvenirliğine sahip bir ölçme aracında bulunması gereken psikometrik özelliklere sahip bir ölçek olarak belirlenmiştir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma için etik kurul izni için Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Etik Kurul'una başvurulmuş ve 25.11.2022-215 tarih ve sayılı izin alınmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 26 kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık değeri olarak $p < .05$ kabul edilmiştir. Bu kapsamda 19-25 yaş aralığında yer alan öğretmen adaylarına ölçekler uygulanmış olup ve sistematik olarak veriler toplanmıştır.

**Veri Analizi**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Demografik Bilgi Formu, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma amaçları çerçevesinde öncelikle normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Ardından demografik verilere (cinsiyet, yaş, okuduğu sınıf düzeyi, okuduğu bölüm vb.) ilişkin betimsel istatistikler ortaya konulmuştur. Ardından araştırmanın amaçları doğrultusunda gruplar arasında değişkenlere göre anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Grup T-testi, ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra sosyal medya bağımlılığı, öğretmen adayları, milli değerlerin öğretimi tutumları değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ardından korelasyon analizi sonucunda eğer tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler tespit edildiyse milli değerlerin öğretimi üzerinde sosyal medya bağımlılıklarının etkisinin olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

## BULGULAR

Sosyal medya bağımlılığı ve milli değerlere yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi:

- Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri [$t (218) = 1.21$, $p > .05$] ve milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları [$t (218) = -1.20$, $p > .05$] cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Sosyal medya bağımlılığı ve milli değerlere yönelik tutumların yaş değişkenine göre incelenmesi:

- Sosyal medya bağımlılığı [F (5-124) = .85, p > .05] ve milli değerlere yönelik tutumların [F(5-124) = .68, p > .05] yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Sosyal medya bağımlılığının sosyal medyayı kullanım süresine göre elde edilen puanların incelenmesi:

- Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri sosyal medyayı kullanım sürelerine göre farklılık göstermektedir (F (3-216) = 15.18, p < .001). Farkın kaynağını bulmak için yapılan post-hoc testleri sonucunda sosyal medyayı 2 saatten az kullananların bağımlılık düzeyleri (X = 9.38), 4-5 saat arası kullananlara (X = 13.14) ve 6 saatten fazla kullananlara göre (X = 16.46) anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca 2-3 saat kullananların (X = 11.72) ve 4-5 saat kullananların (X = 13.14) bağımlılık düzeyleri de 6 saatten fazla kullananlara (X = 16.46) göre anlamlı şekilde düşüktür.

Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puanlar ve aralarındaki ilişkiler Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1. Ölçekler arasındaki ilişkiler ve elde edilen puanlar**

| | **1.** | **2.** |
|---|---|---|
| Değişkenler | 1 | 2 |
| 1.SMÖ | - | |
| 2.MDÖYTÖ | -.17** | - |
| Ortalama | 13.54 | 59.84 |
| Standart Sapma | 5.14 | 8.87 |
| ** p < . 01, | | |

Tablo 1 incelendiğinde sosyal medya bağımlılığı ile milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlar arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (r= -.17, p < .001). Yani sosyal medya bağımlılığı arttıkça milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarda düşüş olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım nedenleri ve kullanım sıklıkları Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2. Sosyal medya kullanım nedenleri ve sıklığı**

| | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Sıklıkla | Her zaman |
|---|---|---|---|---|---|
| Arkadaşlarla iletişim | 4 (%1.8) | 16 (%7.3) | 29 (%13.2) | 124 (%56.4) | 47 (%21.4) |
| Eğlenmek ve rahatlamak | 3 (%1.4) | 16 (%7.3) | 45 (%20.5) | 107 (%48.6) | 49 (%22.3) |
| Boş zaman değerlendirmek | 3 (%1.4) | 30 (%13.6) | 47 (%21.4) | 115 (%52.3) | 25 (%11.4) |
| Müzik dinlemek | 20 (%9.1) | 32 (%14.5) | 57 (%25.9) | 74 (%33.6) | 37 (%16.8) |
| Mesaj göndermek ve almak | 5 (%2.3) | 20 (%9.1) | 31 (%14.1) | 106 (%48.2) | 58 (%26.4) |
| İnsanları daha iyi tanımak | 42 (%19.1) | 73 (%33.2) | 66 (%30) | 29 (%13.2) | 10 (%4.5) |
| Olayları/gündemi takip etmek | 2 (%0.9) | 18 (%8.2) | 38 (%17.3) | 105 (%47.7) | 57 (%25.9) |
| Kişisel sunum ve bilgi paylaşımı | 29 (%13.2) | 63 (%28.6) | 68 (%30.9) | 48 (%21.8) | 12 (%5.5) |
| Kişi ve organizasyonlara ulaşmak | 15 (%6.8) | 49 (%22.3) | 80 (%36.4) | 59 (%26.8) | 17 (%7.7) |
| Fikir alışverişi | 18 (%8.2) | 54 (%24.5) | 86 (%39.1) | 48 (%21.8) | 16 (%6.4) |
| Bilgiye erişim | 5 (%2.3) | 19 (%8.6) | 40 (%18.2) | 116 (%52.7) | 40 (%18.2) |

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı kullanımlarının sıklıkla; arkadaşlarla iletişim, eğlenmek ve rahatlamak, boş zaman değerlendirmek, müzik dinlemek, mesaj göndermek ve almak, olayları/gündemi takip etmek ve bilgiye erişim amaçlı olduğu görülmektedir.

## SONUÇ

Araştırma sonucunda, sosyal medyayı 6 saatten fazla kullananların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre baktığımızda katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları da cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Yaş değişkenine göre baktığımızda da sosyal medya bağımlılığı da, milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlar da yaşa göre değişmemektedir.

Sosyal medyayı kullanım süresine baktığımızda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan testler sonucunda, sosyal medyayı iki saatten az kullananların bağımlılık düzeyleri, 4-5 saat kullananlara ve 6 saatten fazla kullananlara göre anlamlı düzeyde daha düşük. Sosyal medyayı daha az kullananların bağımlılık düzeyleri daha düşük bulunmuştur. İlişkilere baktığımızda; sosyal medya bağımlılığıyla milli değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon görülmektedir.

Sosyal medyayı kullanma sebeplerine baktığımızda 'sıklıkla' yanıtının en yoğun verildiği cevaplar sırasıyla; arkadaşlarla iletişim, bilgiye erişim, boş zamanları değerlendirmek, eğlence ve rahatlamak, mesaj göndermek ve almak, olayları/gündemi takip etmek, müzik dinlemek, kişi ve organizasyonlara ulaşmak, fikir alışverişi, kişisel sunum ve bilgi paylaşımı ve insanları daha iyi tanımak olarak görülmektedir. 'Hiçbir zaman' yanıtının en sık verdiği seçenekler sırasıyla insanları daha iyi tanımak, kişisel sunum ve bilgi paylaşımı, müzik dinlemek, fikir alışverişi, kişi ve organizasyonlara ulaşmak, mesaj göndermek ve almak, bilgiye erişim, arkadaşlarla iletişim, eğlence ve rahatlamak, boş zaman değerlendirmek ve olayları/gündemi takip etmek olarak görülmektedir.

## KAYNAKLAR

Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18

Akbaş Coşar, H. (2019). *Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam Yayınları.

Çetin, Ş. (2015). Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği (MDÖTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 447-460 https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=8631 adresinden erişildi.

Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 7(4).

Çömlekçi, M. ve Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4). 173-188. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/900246 adresinden erişildi.

Dönmez, S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile değerler arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, S. (2014). Din Psikolojisinde Değerler ve Erol Güngör'ün Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.

Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. Ve Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 23-32.

Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.

Zengin, M. (2017). Herkes için uygun değerleri belirlemek ve öğretmek mümkün mü? Değer Eğitimleri Yaklaşımları Bağlamında Bir Değerlendirme. *Özgün Araştırma,* 7(2), 432-445.

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AİLE DEĞERLERİ İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

**Hilal İNCİ**

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi

hilal.inci1@ogr.sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0009-0005-8063-6715

**Ali Haydar ŞAR**

Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi

asar@sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-7086-4021

## Özet

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile aile değerleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup yaşları 18-25 arasında değişen 331 üniversite öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu seçilmiştir. Katılımcıların 195'i (%58.9) kadın, 136'sı (%41.1) erkek olup yaş ortalamaları 21.46'dır. Veri toplamada kullanılan ölçme araçları Mutluluk Ölçeği, Aile Değerleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formudur. Veriler, çevrimiçi ortamda toplanmış ve analizleri için parametrik yöntemlerden Pearson Korelasyon Analizi, tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, aile değerleri alt boyutlarından duygusal bağ, evliliğe bakış ve sadakat ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişki; kadın rolleri ile negatif ilişki saptanmıştır. Aile değerlerinin alt boyutları, cinsiyet ve anne babanın birliktelik durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; gelir düzeyine göre ise anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırma sonuçlarının gençlerin mutluluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılacak olan çalışmalarda sahip oldukları aile değerlerinin bilinmesi anlamında literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Sözcükler**: Aile değeri, mutluluk, üniversite öğrencileri, değer, aile

# EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY VALUES AND HAPPINESS LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS

## Abstract

This study aimed to examine the relationship between happiness levels and family values among university students. The research employed a correlational survey model and selected a sample group of 331 university students aged between 18 and 25. Of the participants, 195 (58.9%) were female, 136 (41.1%) were male, and the average age was 21.46. The measurement instruments used for data collection were the Happiness Scale, Family Values Scale, and Personal Information Form. The data were collected online, and parametric methods such as Pearson's Correlation Analysis, one-way analysis of variance (ANOVA), and independent samples t-test were utilized for data analysis. According to the research findings, significant positive relationships were observed between the sub-dimensions of family values, such as emotional attachment, perspectives on marriage, loyalty, and happiness levels. However, a negative relationship was found between female roles and happiness. The sub-dimensions of family values showed significant differences based on gender and the parents' marital status, while no significant differences were found based on income level. The research aims to contribute to the literature by providing insights into the importance of understanding individuals' family values in efforts to enhance the happiness levels of young people.

**Keywords:** Family value, happiness, university students, value, family

## GİRİŞ

Türkiye'de son yüzyılda ortaya çıkan kentleşme ve ekonomik gelişmelerin önemli sosyal değişimlere yol açtığı ve bu değişimlerin aile dinamikleri üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Göçler yoluyla kırsal nüfus şehirlere taşınmakta, kentli nüfus oranı her yıl artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'na (TÜİK) göre, 2022 yılında nüfusun dağılımı il ve ilçe merkezlerinde %93,4; köy ve beldelerde ise %6,6 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2023).

Kentleşme ile birlikte ailenin sosyal, yapısal ve ekonomik durumunda değişimler yaşandığı ve bu durumun ailenin değerleri, yapısı, sistemi, yaşam tarzı ve çocuk yetiştirme tutumunda değişimlere sebep olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2017).

En temelde aile yapısı değişiklik göstererek geleneksel aile modelinin yerine çekirdek aile modeli geçmiştir. Geleneksel ailelerde, nesiller arası maddi bağımlılıkların, erkek çocuk tercihinin ve çocuğun ekonomik değerinin ön planda olduğu, yaşlılık güvencesi olarak görüldüğü, yüksek doğurganlık oranlarına sahip olduğu, kadınların aile içinde düşük statüye sahip olduğu, ebeveyn tutumlarının çocuğun anne babaya itaat etmesini ve bağımlı olmasını sağlamaya yönelik şekilde sergilendiği belirgin özellikler bulunmaktadır. Kentleşme ve diğer gelişmelerle birlikte köylerini terk edip şehirlere gelen aileler günümüzde çekirdek aile halinde yaşamlarını sürdürmektedir. Çekirdek ailelerde aile bireyleri arasında duygusal anlamda karşılıklı bağlılık görülürken maddi anlamda bağımsızlık görülmektedir. Geleneksel ailedeki nesiller arası maddi bağımlılık çekirdek ailedeki yerini duygusal bağlılığa bırakmış, kadının çalışma hayatında yer almasıyla toplumsal statüsü artmış, çocuğun psikolojik değeri ön plana çıkmış ve doğurganlık oranı azalmıştır. Hem aile bağlılıklarını hem de bireysel değerler ve özerkliği vurgulayan çocuk yetiştirme yaklaşımının benimsendiği duygusal bağımlı aile modeli görülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2017).

Aileye yüklenen anlam zaman içinde çeşitli ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel etkenlerle oluşan toplumsal değişimden etkilenir. Ailedeki değişim, hem birey hem de topluma tutulan bir ayna niteliğindedir. Aile hayatı maddi koşulların yanı sıra sayısız değerleri ve davranışları içerir. Aile bireylerinin ailenin işlevine verdikleri değer, bu değere göre geliştirmiş olan tutumlar ve ailenin işlevinin aile bireylerinin davranışlarına nasıl yansıdığı aile yapısında büyük önem taşır (Türk Aile Yapısı Araştırması, 2011).

Değer kavramı, sosyal bilimler literatüründe sık sık tartışılan bir konu olup psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve felsefe gibi disiplinlerde önemli bir yer tutmaktadır. Toplumların, bireylerin özelliklerini ve zaman içerisindeki değişimlerini açıklayan; davranış ve tutumlarının altında yatan motivasyon kaynaklarıdır (Schwartz, 2012). Değerler konusu gelişen ve değişen dünya içerisinde toplumların şekillenmesi ve çeşitli toplumsal düzenlemelere yeniden uyumlanması açısından önemli bir yer tutmaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerin işlevi kısaca, insanla ilgili olan toplumsal, siyasi, estetik, ailesel, bireysel bütün olayların gerçekleşmesinde belirleyici olması şeklinde ifade edilmiştir (Aydın, 2011).

Aile değerleri, genel değer sisteminin bir yansıması veya alt bileşeni olarak kabul edilebilir. (Ekşi, Demirci, Yıldız ve F. Ekşi, 2015). Konrad-Adenauer-Stiftung Derneği adına 2021 yılında, 28 ilde, yaşları 18 ile 25 arasında 3243 gençle gerçekleştirilen Türkiye Gençlik Araştırması'na göre, gençlerin en önemli değeri %96 oranı ile aile olmuştur. Aile değerleri ile ilgili gerçekleştirilen "Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması"nda Türk toplumunda ailenin tüm yönleriyle büyük bir öneme sahip olduğu, değerli bir kurum olduğu ve aile kavramının kendisinin de değerler alanının merkezine yerleştirildiği kabul edilmektedir. Aile ve aile

değerleri, toplumsal yapının ayırıcı ve özel bir unsuru olarak öne çıkmaktadır (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü [ASAGEM], 2010).

Ekşi ve diğerleri (2010) tarafından yapılan "Medya Profesyonellerinin ve Medyanın Aile Algısı" adlı araştırmada ailenin, katılımcıların %63,5 ile 1.sırada ve %22,8 ile 2.sırada olmak üzere hayatlarında en fazla önem atfettikleri değer olduğu görülmektedir. Günümüzde evlenmek, yuva kurmak ve çocuk sahibi olmak vb. durumlara karşı bireylerin bakış açılarında farklılıklar oluştuğu, ailenin bireysel özgürlükleri kısıtladığı bir ortam olarak görüldüğü, boşanmaların kolaylaştığı, kariyer arzusu ve özgürlük nedeniyle çocuk sahibi olmanın ikinci planda kaldığı, tek ebeveynli ailelerin çoğaldığı, haz ve tüketim eksenindeki yaşam tarzları nedeniyle kadın ve cinsiyet rollerine bakış açısının değiştiği, sanayileşme neticesinde ailenin geleneksel rollerinden uzaklaştığı ifade edilmektedir. Bizatihi bir değer olan ailede yaşanan sorunlar ve değişimler toplumun genelinde etkisini göstermektedir. Toplumda meydana gelen ekonomik ve kültürel gelişmelere eş değer olarak değerlerde değişimler görülebilmektedir (Ekşi vd, 2010).

Değerler toplum için olduğu kadar aile için de önemlidir. Bir aile benimsenen ve yaşatılan değerlere göre sürdürülür. Ailenin kendisi başlıca bir değerdir ve mutluluğun önemli kaynaklarından biridir (Aluş ve Selçukkaya, 2016). Aile bireylerinin mutluluğu aile sistemi ve toplum için önem taşımaktadır (Rask, Astedt-Kurki & Laippala, 2002).

Mutluluk, pozitif psikolojinin önemli bir kavramıdır ve Diener (1984) tarafından açıklanan tanıma göre mutluluk, insanların yaşam kalitesine dair bilişsel değerlendirmeleri ve duygusal tepkileri içerir ve olumlu duygulanımın yoğun olması, olumsuz duygulanımın ise düşük olması ve yaşamdan tatmin olma gibi üç alt boyuttan oluşur. Eryılmaz (2011), mutluluğun belirtilerini kişinin üzüntü, öfke, nefret, korku, stres ve umutsuzluk gibi duyguları az deneyimlemesi; aksine neşe, güven, umut ve sevinç gibi duyguları daha fazla yaşaması ile aile ve iş yaşamında sağladığı doyum olarak tanımlamaktadır.

TÜİK'in (Şubat 2023) Yönetişim Memnuniyeti Araştırması'na göre, 2022 yılında 18 yaş ve üstü bireylerin %49,7'si mutlu olduğunu ifade etmiştir. Mutluluk kaynaklarına yönelik yapılan incelemelerde, bireylerin en çok aile üyelerinin kendilerini mutlu ettiğini belirtme oranı 2022 yılında %67,6 olarak gerçekleşmiştir. Alanyazın tarandığında aile ilişkileri, kişisel denge, güvenli aile ortamı gibi değerlerin mutluluğun önemli yordayıcıları olduğu ifade edilmektedir. (Rask, Astedt-Kurki & Laippala, 2002; Eryılmaz, 2010).

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin aile değerleri, mutluluk düzeyleri ve çeşitli sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkilerin birlikte değişim varlığı ve derecesini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca aile değerlerinin cinsiyet, anne babanın birlikte olup olmama ve gelir seviyesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği alt problemlerine yanıt aranacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak üniversite öğrencilerinin aile değerleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. İki veya üstü değişken arasındaki birlikte değişimin yönü ve gücünü belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016).

**Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencileri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan 331 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 331 üniversite öğrencisinin 195'i (%58.9) kadın, 136'sı (%41.1) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş ortalamaları 21.46'dır. Ailelerinin sahip oldukları gelir düzeyini 274 katılımcı (%82.8) "orta derece" olarak nitelendirmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri Aile Değerleri Ölçeği (Ekşi vd., 2010), Mutluluk Ölçeği (Demirci, 2018) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir.

***Aile Değerleri Ölçeği***

Ekşi ve arkadaşları (2010) tarafından Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğünün "Medya profesyonellerinin ve medyanın aile algısı" araştırmasında geliştirilmiştir. 59 madde ve 13 alt faktör içeren Aile Değerleri Ölçeği, beşli likert tipinde olup ölçeğin 20 maddesi ters maddedir. Evliliğe bakış, akraba ilişkileri, cinselliğe bakış, duygusal bağ, geleneksel aile değerleri, sosyoekonomik değer, çocuğun değeri, farklı yaklaşımlar, kadın rolleri, karar alma süreçleri, anne çocuk ilişkisi, şiddet ve sadakat alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .89; alt faktörlerinin ise .89 ile .99 arasında değişmektedir (Ekşi vd., 2010).

***Mutluluk Ölçeği***

Demirci (2018) tarafından geliştirilen Mutluluk Ölçeği, 6 maddeden oluşan tek faktörlü yapıdadır ve bu toplam varyansın %54.129'unu açıklamaktadır. Mutluluk Ölçeği'nin ölçüt dayanaklı geçerlilik kanıtı için PERMA Ölçeği kullanılarak 50 katılımcıdan elde edilen puanlar kullanılmış ve toplam iyi oluş, huzur (.70), bağlanma (.59), olumlu duygular (.77), başarı (.53), ilişkiler (.41), sağlık (.45) ve anlam (.59) ile pozitif ilişkili, yalnızlık (-.35) ve olumsuz duygular (-.49) ile negatif ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .83'tür. Ölçeğin 62 katılımcı üzerinde üç hafta arayla yapılan tekrar test uygulamaları sonucunda elde edilen güvenirlik katsayısı .73 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin toplam puan korelasyonları .45 ile .65 arasındadır. Uyum indeks değerleri ; $\chi^2_{(9,\ N = 450)} = 23{,}83$ ($p < .001$); SRMR = .029; NFI = .98; CFI = .99; NNFI = .98; RMSEA = .061'dir (Demirci, 2018).

***Kişisel Bilgi Formu***

Katılımcılara ait cinsiyet, gelir durumu ile anne ve babanın birliktelik durumu olmak üzere araştırma alt problemlerinde kullanılacak olan sosyodemografik bilgiler istenmiştir.

**Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecinde Google Forms üzerinden oluşturulan form ile veriler çevrim içi elde edilmiştir. Araştırma verileri toplanırken katılımcıların gönüllülük ilkesi gözetilmiş, uygulama öncesinde gerekli etik kurul izni Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınmıştır.

**Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler araştırma modeline uygun olarak SPSS.24 programında analiz edilmiştir. Uygulanacak testlere karar vermek amacıyla verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıkları belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri + 1,5 ve – 1,5 arasında yer aldığında verilerin normal dağılıma sahip olduğu varsayılabilecek olup (Tabachnick ve Fidell, 2013), verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimleyici istatistikler, tek yönlü varyans ile Pearson Korelasyon Analizi ve t testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin Aile Değerleri Ölçeğinin 13 alt faktöründen aldıkları puanların cinsiyete göre farkını belirlemek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo.1'de sunulmuştur.

**Tablo 1: Üniversite Öğrencilerine Dair Aile Değeri Ölçeği'nden Alınan Puanların Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklemler t- testi**

| | Cinsiyet | N | $\bar{X}$ | Std. sapma | *T* | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Anne Çocuk İlişkisi | Kadın | 195 | 16,5795 | 2,49899 | -,426 | ,670 |
| | Erkek | 136 | 16,7059 | 2,86775 | | |
| Akraba İlişkileri | Kadın | 195 | 17,9179 | 2,99027 | -1,684 | ,093 |
| | Erkek | 136 | 18,4706 | 2,85953 | | |
| Cinselliğe Bakış | Kadın | 195 | 11,9077 | 3,96527 | -1,044 | -,297 |
| | Erkek | 136 | 12,3456 | 3,43054 | | |
| Çocuğun Değeri | Kadın | 195 | 12,4513 | 3,24616 | -1,409 | ,160 |
| | Erkek | 136 | 12,9632 | 3,26237 | | |
| Duygusal Bağ | Kadın | 195 | 14,5436 | 2,41386 | -1,355 | ,176 |
| | Erkek | 136 | 14,8824 | 1,95906 | | |
| Evliliğe Bakış | Kadın | 195 | 12,7179 | 2,09748 | -3,609 | ,00 |
| | Erkek | 136 | 13,6985 | 2,84493 | | |
| Sosyoekonomik Değer | Kadın | 195 | 11,3436 | 2,44947 | -1,557 | ,120 |
| | Erkek | 136 | 11,7794 | 2,58397 | | |
| Farklı Yaklaşımlar | Kadın | 195 | 15,6051 | 3,88534 | 2,161 | ,031 |
| | Erkek | 136 | 14,6985 | 3,56177 | | |
| Geleneksel Aile Değeri | Kadın | 195 | 15,4769 | 4,00428 | -1,465 | ,144 |
| | Erkek | 136 | 16,1250 | 3,89385 | | |
| Karar Alma Süreçleri | Kadın | 195 | 20,8564 | 2,46206 | 3,724 | ,00 |
| | Erkek | 136 | 19,8162 | 2,55373 | | |
| Kadın Rolleri | Kadın | 195 | 11,4462 | 2,63617 | -3,271 | ,001 |
| | Erkek | 136 | 12,4412 | 2,84348 | | |
| Sadakat | Kadın | 195 | 11,7949 | 2,27015 | -,025 | ,980 |
| | Erkek | 136 | 11,8015 | 2,46402 | | |
| Şiddet | Kadın | 195 | 2,3590 | ,93850 | -1,255 | ,210 |
| | Erkek | 136 | 2,4926 | ,97370 | | |

Tablo 1 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin Aile Değerleri Ölçeği alt boyutlarının Evliliğe Bakış ($t$=-3,609, p< .05) ve Kadın Rolleri ($t$=-3,271, p< .05) erkekler lehine, Farklı Yaklaşımlar ($t$=2,161, p< .05) ve Karar Alma Süreçleri ($t$=3,724, p< .05) kadınlar lehine farklılaştığı görülmektedir.

**Anne babanın birliktelik durumu değişkenine göre aile değerleri**

Üniversite öğrencilerinin Aile Değerleri Ölçeğinin 13 alt faktöründen aldıkları puanların anne babalarının birlikte veya ayrı olma durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2: Üniversite Öğrencilerinin Aile Değeri Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne Babalarının Birlikte veya Ayrı Olma Durumuna Dair İlişkisiz Örneklemler t- testi Sonucu**

| | Cinsiyet | N | Ortalama | Std. sapma | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Anne Çocuk İlişkisi | Birlikte | 195 | 16,5795 | 2,50373 | -1,256 | ,210 |
| | Ayrı | 136 | 16,7059 | 3,43722 | | |
| Akraba İlişkileri | Birlikte | 195 | 17,9179 | 2,81502 | ,575 | ,566 |
| | Ayrı | 136 | 18,4706 | 3,68074 | | |
| Cinselliğe Bakış | Birlikte | 195 | 11,9077 | 3,75375 | -,252 | ,801 |
| | Ayrı | 136 | 12,3456 | 3,80592 | | |
| Çocuğun Değeri | Birlikte | 195 | 12,4513 | 3,29199 | -,710 | ,478 |
| | Ayrı | 136 | 12,9632 | 3,05133 | | |
| Duygusal Bağ | Birlikte | 195 | 14,5436 | 2,21900 | ,595 | ,552 |
| | Ayrı | 136 | 14,8824 | 2,39212 | | |
| Evliliğe Bakış | Birlikte | 195 | 12,7179 | 2,37454 | -1,313 | ,190 |
| | Ayrı | 136 | 13,6985 | 3,02326 | | |
| Sosyoekonomik Değer | Birlikte | 195 | 11,3436 | 2,39113 | -1,711 | ,088 |
| | Ayrı | 136 | 11,7794 | 3,12145 | | |
| Farklı Yaklaşımlar | Birlikte | 195 | 15,6051 | 3,83164 | ,576 | ,565 |
| | Ayrı | 136 | 14,6985 | 3,44094 | | |
| Geleneksel Aile Değeri | Birlikte | 195 | 15,4769 | 3,92775 | -,874 | ,383 |
| | Ayrı | 136 | 16,1250 | 4,21064 | | |
| Karar Alma Süreçleri | Birlikte | 195 | 20,8564 | 2,57336 | ,482 | ,630 |
| | Ayrı | 136 | 19,8162 | 2,40772 | | |
| Kadın Rolleri | Birlikte | 195 | 11,4462 | 2,66445 | -2,062 | ,040 |
| | Ayrı | 136 | 12,4412 | 3,23425 | | |
| Sadakat | Birlikte | 195 | 11,7949 | 2,37491 | -,968 | ,334 |
| | Ayrı | 136 | 11,8015 | 2,17285 | | |
| Şiddet | Birlikte | 195 | 2,3590 | ,95349 | -,826 | ,409 |
| | Ayrı | 136 | 2,4926 | ,96007 | | |

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin aile değerlerinin Kadın Rolleri alt boyutunda anne babası ayrı olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($t$=-2,062, $p< .05$).

**Ailenin gelir durumu değişkenine göre aile değerleri**

Ailenin gelir durumu değişkenine göre aile değerlerinin farklılaşma gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p> .05$)

**Aile değerleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki**

Üniversite öğrencilerinin Aile Değerleri alt boyutları ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmış, sonuçları Tablo.3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinin Aile Değeri Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar ile Mutluluk Ölçeği Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

| *Aile Değerleri/Mutluluk* | *R* | *P* |
|---|---|---|
| *Anne Çocuk İlişkisi* | *,025* | *,646* |
| *Akraba İlişkileri* | *,018* | *,747* |
| *Cinselliğe Bakış* | *,000* | *,999* |
| *Çocuğun Değeri* | *-,044* | *,423* |
| *Duygusal Bağ* | *,116* | *,035* |
| *Evliliğe Bakış* | *,203* | *,000* |
| *Sosyoekonomik Değer* | *-,057* | *,302* |
| *Farklı Yaklaşımlar* | *-,041* | *,455* |
| *Geleneksel Aile Değeri* | *,040* | *-465* |
| *Karar Alma Süreçleri* | *-,034* | *,542* |
| *Kadın Rolleri* | *-,112* | *,042* |
| *Sadakat* | *,133* | *,016* |
| *Şiddet* | *,011* | *,848* |

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin Aile Değerleri Ölçeği alt boyutlarından Duygusal Bağ (r= ,116; p< .05), Evliliğe Bakış (r= ,203; p< .05), Kadın rolleri (r= -,112; p< .05) ve Sadakat (r= ,133; p< .05) ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

## SONUÇ

Yapılan bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, üniversite gençlerinin Aile Değerleri Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanların mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki ile cinsiyet, anne babanın birlikte veya ayrı olma durumu ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Aile Değerleri Ölçeğinin Akrabalık İlişkileri, Duygusal Bağ, Karar Alma Süreçleri ve Sadakat alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları 3.40'ın üzerindedir. Gençlerin akraba ilişkilerine önem verdiği, aileye duygusal bağlılıklarının olduğu, karar alma süreçlerinin demokratik/katılımcı olması gerektiğini savundukları, sadakate önem verdikleri görülmektedir. Cinsellik, Çocuğun Değeri, Evliliğe Bakış, Kadın Rolleri ve Sosyo-ekonomik Değer alt boyutları ortalaması ise 2.60'ın altındadır. Cinsellikten yana tutumlarının serbest olmadığı, çocuk yetiştirme rolüne atfedilen değerin, evliliğe ve evlilik kurumuna verilen önemin, ailenin ekonomik ve sosyal yönünün daha ön plana çıktığı bir yapı olarak algılanmasının düşük olduğu ve kadına olan bakış açısının geleneksel değerlendirilmediği ortaya çıkmaktadır. Anne Çocuk İlişkisi, Farklı Yaklaşımlar ve Geleneksel Aile Değerleri alt boyutlarının ortalaması ise 3.16'dır.

Şiddet alt boyutunda ise gençler, aile saadeti için şiddeti meşru görmemektedir. Mutluluk Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 21.77'dir.

Alanyazında Türk gençliğinin değerlerini inceleyen araştırma sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin önem verdikleri değerler sırasıyla evrenselcilik, yardımseverlik, kendini geliştirme, geleneksellik olduğu görülmektedir. Sosyal değişimlerle birlikte geleneksel değerlerden uzaklaştığı fakat duygusal yakınlık ve sosyal destek sağladığı için yardımseverliğe hala önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Karakitapoğlu Aygün ve İmamoğlu, 2002). Kağıtçıbaşı'nın Aile Değişim Modeli kuramına göre günümüz aile yapısının duygusal-bağımlı aile modeli özellikleri sergilediği göz önünde bulundurulduğunda çocuğun artan psikolojik değeri ve aile bireyleri arasında görülen duygusal bağlılık günümüz gençlerinin aile değerleri bakımından aileye duygusal bağlı olduğu, geleneksel değerler yerine bireysel gelişimlerini ön plana çıkardıkları özerk-ilişkisel benlik yapısına uygun olduğu söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 1996; Erol ve Aloğlu, 2017). Eryılmaz (2010) öznel iyi oluş ile aile yapısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ailede iletişim ve aile yönetimi boyutlarının mutluluk ile ilişkili bulunmasını kültürel yapının işleyişiyle ilişkilendirmiştir.

Üniversite öğrencilerinin Aile Değerleri alt boyutları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde aileye olan duygusal bağın arttığı şeklinde yorumlanan Duygusal Bağ, evliliğe ve evlilik kurumuna verilen değeri gösteren Evliliğe Bakış ve eşler arası sadakate verilen önemdeki artışı ifade eden Sadakat alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve düşük düzeyde; kadının geleneksel bakış açısıyla değerlendirildiğini gösteren Kadın rolleri alt boyutunda düşük seviyede ve negatif ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaya yakın sayılabilecek diğer araştırmalara bakıldığında; Bulut ve Dilmaç (2018), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile sahip oldukları değerler arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Özdemir ve Koruklu (2011), geleneksellik değeri dışında bütün değer yönelimlerinin mutlulukla ilişkili olduğu; mutluluğu yordamada en güçlü değerlerin ise iyilikseverlik, hazcılık ve evrenselcilik değerlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Demirci (2017)'nin mutlu ve huzurlu bir yaşamın kaynaklarını incelediği araştırmasında mutlu ve huzurlu bir yaşam yardımseverlik, hoşgörü, kişisel ve toplumsal erdemler, değerlilik, maneviyat, amaçlılık, sorumluluk ve güven özellikleriyle pozitif ilişkili bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre Aile Değerleri alt boyutlarından evliliğe ve evlilik kurumuna verilen değeri gösteren Evliliğe Bakış ve kadının geleneksel bakış açısıyla değerlendirildiğini gösteren Kadın Rolleri erkekler lehine, geleneksel olmayan değerlerin daha fazla benimsendiğini belirten Farklı Yaklaşımlar ve ailede karar alma süreçlerinin demokratik olması gerektiği şeklinde yorumlanan Karar Alma Süreçleri kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ekşi vd., (2015) Almanya'da yaşayan Türklere ait aile değerlerini inceledikleri araştırmada Karar Alma Süreçleri, Geleneksel Aile Değerleri, Cinselliğe Bakış, Sosyo-ekonomik Değer, Duygusal Bağ, Şiddet ve Farklı Yaklaşımlar alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma olduğunu belirtmişlerdir. Polat (2020), üniversite öğrencilerinin aile değerleri ile kişilik özellikleri ilişkisini ele aldığı çalışmasında Cinselliğe Bakış, Karar Alma Süreçleri, Sosyo-ekonomik Değerler, Evliliğe Bakış ve Kadın Rolleri alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma tespit etmiştir. Şahin (2019)'in evli bireylerin aile değerlerini ve aile bütünlüğünü ele aldığı çalışmasında Evliliğe Bakış, Anne-Çocuk İlişkisi, Kadın Rolleri, Geleneksel Aile Değerleri, Karar Alma Süreçleri, Farklı Yaklaşımlar ve Şiddet alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarının diğer araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu ifade edilebilir.

Anne ve babanın ayrı ya da birlikte olma değişkenine göre Aile Değerleri alt boyutlarından kadının geleneksel bakış açısıyla değerlendirildiğini gösteren Kadın Rolleri anne ve babası ayrı olan katılımcılar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Polat (2022), araştırmasında Farklı Yaklaşımlar, Evliliğe Bakış ve Cinselliğe Bakış alt boyutlarında anne ve babanın birlikte veya ayrı olma durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Bu açıdan iki araştırmanın sonuçlarının tutarlılık göstermediği ifade edilebilir. Gelir durumu değişkenine göre ise Aile Değerleri alt boyutları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde gençlerin aileye duygusal bağlı oldukları, evlilik kurumuna ve evlilikte sadakate önem verdikleri ve bu değerlerin mutluluk düzeyleriyle anlamlı ilişkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma farklı değişkenlerin aracı rolünü de belirlemek üzerine tekrar edilebilir. Gençlerin yaşam tecrübelerinin artmasıyla aile değerlerinin nasıl bir değişime uğrayacağını belirlemek amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir. Mutlulukla ilişkili bulunan aile değerlerini içeren psikoeğitim çalışmaları oluşturulabilir.

## KAYNAKLAR

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). Türkiye aile yapısı araştırması 2011. Ankara: Yazar.

Aluş, Y. & Selçukkaya, S. (2016). Türk Ailesinde Mutluluk Algısı ve Değerleri. Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD), 1 (2), 151-175.

Aydın, Mustafa (2011), "Değerler, İşlevleri ve Ahlak", Eğitime Bakış Dergisi. 7(19)

Başbakanlık Aile ve Sosyal Politikalar Genel Müdürlüğü. (2010). Türkiye'de aile değerleri araştırması. Ankara: Manas Medya.

Bulut, S. & Dilmaç, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. OPUS International Journal of Society Researches, 9 (16), 349-374

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. (13. Baskı). Pegem Akademi.

Demirci, İ. & Ekşi. H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. Educational Sciences: Theory & Practice 18(29) 303–354

Demirci, İ. (2017). Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95, 542-575.

Ekşi, H., Demirci, İ., Yıldız, C. ve Ekşi, F. (2015) Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerinin aile değerleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 13(29), 41-82.

Ekşi, H., Erkilet, A., Otrar, M., Durmuş, A., Erdoğan, A., Kılınç, C., Kızılkan, N. ve Gökçek, Y. Z. (2010). Medya Profesyonellerinin ve Medyanın Aile Algısı. Ankara: ASAGEM.

Eryılmaz, D. A. (2010). Aile Yapısı Ergeni Mutlu Eder mi? Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 22 (22), 21-30.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Family and human development across cultures: A view from the other side. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikolojide kuram ve uygulamalar. 4. Baskı, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Karakitapoğlu-Aygün, Z., & İmamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. The Journal of Social Psychology, 142, 333-351.

Konrad Adenauer Stiftung (2021) Türkiye Gençlik Araştırması Raporu, Ankara: GFK

Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı, Türk Psikoloji Dergisi, 15 (45), 59-76.

Önder Erol, P. & Aloğlu, E. (2017). Çocuğun Değeri ve Aile Değişimi: Türkiye'den Otuz Yıllık Bir Portre. Sosyoloji Dergisi, (35), 77-101

Polat, Ş. C. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile aile değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Rask, K., Astedt Kurki, P., Laippala, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. Journal of Advanced Nursing, 38 (3), 254-263.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2 (1).

Şahin, E. (2019). Farklı sosyo-kültürel yapılardan gelmiş evli bireylerin aile değerleri ve aile bütünlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi.

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2011). Türkiye'de aile yapısı araştırması, 2011. Ankara

T.C. BAŞBAKANLIK AİLE VE SOSYAL HİZMETLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. (2010). Türkiye'de Aile Değerleri. Ankara: Manas Medya Planlama Reklam Hizmetleri.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022 (Şubat,2023). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2022-49685

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. Yaşam Memnuniyeti Araştırması, 2022 (Şubat,2023). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2022-49691

Türkiye Gençlik Araştırması. Ankara: Konrad Adenauer Vakfı, 2021

# YEREL YÖNETİMLERDE KADIN LİDERLİĞİ

**Selma İPEK**

Öğrenci, İnönü Üniversitesi

ipekseli44@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6763-3000

## Özet

Liderlik olgusu, topluluklar halinde yaşamın başladığı zamanlardan beri var olsa da liderlik tanımı sürekli yeni nitelemeler ile şekillenmektedir. Liderlik ve liderlerin sahip olması gereken nitelikler de uzun yıllardır pek çok araştırmaya konu edilmiştir. Günümüzde liderlik nitelikleri, cinsiyet fark etmeksizin başarılı her yöneticinin taşıması gereken koşullar olarak ortaya çıkar. Kadınların iş yaşamına aktif olarak katılması beraberinde kadın lider kavramını da getirmiştir. Çünkü kadınlar günümüzde erkeklerden farksız biçimde iş hayatından siyasete kadar hayatın her alanında üst düzey statülerde yer almaktadır. Geçen yüzyıllarda kadına biçilmiş olan ev içi rol günümüzde bütünüyle değişmiş kadınlar kamusal alan ve özel alanda lider konumlarda pozisyonlar elde etmiştir. Siyasette kadınların daha aktif biçimde yer aldığı yerel siyaset alanında hem dünyada hem de Türkiye'de başarılı kadın liderler bulunmaktadır. Bu çalışmada dünyadaki bazı başkentlerde belediye başkanı olarak görev yapan ve tekraren seçilerek başarılı olduklarını kanıtlayan kadın belediye başkanları ve ülkemizdeki önemli bir şehrin kadın belediye başkanı hakkında araştırma yapılmaktadır. Bu kadın belediye başkanlarının tüm kariyerleri ve başarıları göz önüne alınarak liderlik yönleri üzerinde durulmaktadır. Araştırmanın kapsamı doğrultusunda görev yaptıkları belediyelerde önemli başarılar elde etmiş olan Sydney Belediye Başkanı Clover Moore, Paris Belediye Başkanı Anne Hidalgo ve Gaziantep Büyükşehir Belediye Başkanı Fatma Şahin'den bahsedilecektir. Politik alanda kadın liderler için yerel siyasetin daha mı elverişli olduğu sorusuna yanıt aranan bu araştırmanın amacı, dünyadaki ve Türkiye'deki belediyelerde kadınların liderliğini tartışmak, kadınların yerel siyasetteki konumunu analiz etmektir. Araştırmaya konu olan kadın belediye başkanlarının yerel siyasetteki başarısı tüm kadınlar için şüphesiz ki anlamlı örnekler teşkil etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yerel Yönetim, Belediye, Liderlik, Kadın, Kadın Liderliği

# WOMEN LEADERSHIP IN LOCAL GOVERNMENTS

## Abstract

Although the phenomenon of leadership has existed since the beginning of life in communities, the definition of leadership is constantly shaped by new qualifications. Leadership and the qualities that leaders should have have been the subject of many researches for many years. Today, leadership qualities emerge as the conditions that every successful manager, regardless of gender, must have. The active participation of women in business life has brought with it the concept of female leader. Because today, women are in high-level statuses in all areas of life, from business life to politics, no different from men. The domestic role assigned to women in the past centuries has completely changed today, and women have taken leading positions in the public and private spheres. There are successful women leaders both in the world and in Turkey in the field of local politics, where women are more actively involved in politics. In this study, a research is carried out on the female mayors who serve as mayors in some capitals in the world and prove their success by being re-elected, and the female mayor of an important city in our country. Considering all the careers and achievements of these female mayors, the leadership aspects are emphasized. In line with the scope of the research, Sydney Mayor Clover Moore, Paris Mayor Anne Hidalgo and Gaziantep Metropolitan Mayor Fatma Şahin, who have achieved significant success in the municipalities they work, will be mentioned. The aim of this research, which seeks to answer the question of whether local politics is more suitable for women leaders in the political arena, is to discuss the leadership of women in municipalities in the world and in Turkey, and to analyze the position of women in local politics. The success of the female mayors, who are the subject of the research, in local politics undoubtedly constitutes meaningful examples for all women.

**Keywords:** Local Administration, Municipality, Leadership, Women, Women's Leadership

## GİRİŞ

Çoğu ataerkil toplumda, dişiler türün aşağısı olarak kabul edilir. Bu nedenle, kadınların yalnızca erkeklere açık olan hem onurlu hem de faydacı rollere erişimi engellenmektedir. Mülkün yönetimi ve elden çıkarılması gibi roller, toplumsal ilişkilerde liderlik rolleri din ve yönetişim dâhil olmak üzere yalnızca erkeklere aittir. Aynı şekilde politika ile ilgili yerel ve merkezi görevlerde de erkeklerin sayısının ezici biçimde fazla olduğu görülmektedir. Bilhassa üst düzey yönetici ve siyaset içindeki liderlik pozisyonları genellikle erkekler tarafından işgal edilmektedir. Hâlbuki kadının ve erkeğin birlikte kalkınma sürecine tam ve koşulsuz katılımı olmaksızın, bir toplumun her yönüyle sürdürülebilir kalkınması sağlanamaz. Bu yönde sağlanacak dengeli bir gelişme aynı zamanda her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını da beraberinde getirecektir.

Geleneksel ve kalıcı engellerin kadınların liderlik pozisyonları elde etmek için arayışlarını ve motive olmalarını engellediği görülmektedir. Kadınların karşı karşıya kaldığı zorluklar belki önceki yüzyıldaki zorluklar ve engellemelerle aynı türde değildir. Hukuki anlamda herhangi bir engelle karşı karşıya kalmayan kadınların günümüzdeki engelleniş biçimi cam tavan şeklinde ortaya çıkmaktadır. Özellikle küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve modern dünya koşulları, kadınlar için faaliyet gösterdikleri ortamın bağlamına bağlı olarak değişen yeni ve farklı zorlukları beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, günümüz yerel yönetim kuruluşlarında lider pozisyonda görev yapan üç farklı coğrafyadan üç farklı kadın belediye başkanının siyasi kariyerlerinin gelişimi ve inkar edilemeyecek başarıları ortaya koymak ve belediye yönetiminde kadın liderliğinin bakış açısını ve farklılığını tespit etmeye çalışmaktır. Bu kadınların, liderlik ve karar alma rollerine katılma ve başarı kazanma becerilerini etkileyen ana faktörleri ortaya çıkarmak ve böylece yerel yönetim alanında kadınların var oluşunun yolunu açmaya katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Buna göre, bu araştırma aşağıdaki ana araştırma sorularını araştırmak ve cevaplamak için yapılmıştır:

1. İncelenmekte olan üç ülkenin üç önemli kentinin Belediyelerinde kadınların liderlik durumu nedir?
2. Kadınların yerel yönetim liderliğine katılımındaki eksikliğin sebepleri neler olabilir ve bu katılımı artırmak için nasıl politikalar uygulanabilir?

## YÖNTEM

Araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılan yöntem, nitel araştırmadır. Araştırma literatür taraması kullanılarak oluşturulmuştur. Yönetim ve liderlik alanında farklı kitaplar, raporlar ve makalelerden faydalanılmıştır.

## BULGULAR

### Siyasette Kadınların Rolü

Toplumlarda cinsiyetten dolayı oluşan rol farklılıkları siyasal katılımı da etkiler. Cinsiyet sebepli rol farklılaşması kadınlarda siyasal katılım alanını daraltırken erkekte bu alanı genişletir. Evrensel bir eğilim olarak kadınlar temsilci olarak parlamentolara erkeklere göre çok düşük bir oranda girer. Bu durum, gelişmiş ülkelerde de gelişmemiş ülkelerde de benzerdir. Siyasetin erkeklere uygun bir iş alanı olarak kabul edilme olgusu, eğitim düzeyinin farklılığı ve kadınların

ev içinde zamanlarını geçirmesi gibi sebeplerle kadınlar siyasette aktif olarak çok fazla yer almaz (Dursun, 2016: 242-243). Ancak çoğu liberal demokraside kadınlar, oy verme konusunda erkeklerden daha duyarlı gözükmektedir. Kadınlara seçme hakkının verilmeye başlandığı 1920'li ve 1930'lu yıllarda kadınların erkeklere kıyasla oy verme oranlarının bir ihtimal biçiminde tezahür ettiği görülür. Bu anlamda o dönemler var olan uçurum bugün yok olmuştur. Kadınların eğitim seviyelerindeki ve istihdam oranlarındaki artış bu anlamda bir farkındalığın oluşmasına katkıda bulunmuştur (Hague ve Harrop, 2014: 160). Ancak yine de erkekler, siyasal katılım alanında baskın durumdadır. Erkek ve kadınlar oy kullanma konusunda neredeyse eşit durumdayken; siyasal parti etkinliklerine katılma, siyasetçilerle ve memurlarla ilişki kurma ve protesto etkinliklerine katılma anlamında baskın olan kesim, erkeklerdir. Ayrıca siyasal rol edinen kadınlar, ulusal düzeyden ziyade yerel düzeyde bulunmaktadır.

Kadınlar, devlet başkanı, başbakan ya da diplomat olarak nadiren görev alırken bu pozisyonlardaki erkeklerin eşi, yardımcısı, sekreteri olarak yer alırlar. Kadınların bu rolleri kabul edip sürdürmesi uluslararası siyaset ve ekonomik düzenin kendini yenilemesi için şarttır. Bu roller, edilgen ve pasif ataerkil düzenin yapısına uygun rollerdir. Enloe'ye göre aile yapısını, ulusal ve uluslararası yapıyı kapsayan iktidar erkeklere aittir ve kadınlar bağımlı rolü kabullenmek zorundadır (Öztürk, 2015: 5-6). Geleneksel, toplumsal cinsiyet rollerinin sonucu olarak kadınlar, sorumlu yurttaş görüntüsü ile oy verme ve sivil gönüllülük davranışları sergiler. Ancak siyaseti erkeğe özgü bir alan olarak görür. Bu nedenle kadınlar politik enerjilerini hükümette bir pozisyon almak yerine sivil örgütlerdeki gönüllü etkinliklere aktarır (Yıldırım, 2019: 157). Tarihi ve siyasal bir bakış açısına göre; liderlik ve siyasal aktörlüğe erkeksi bir kimlik verildiği için kadınlar sosyalleşme sürecinde siyasete ve liderliğe yönlendirilmez. Ataerkil görüşe göre, erkekler doğal olarak daha akılcı ve güçlü olduğundan yönetmek ve egemen olmak onlara uygun hallerdir. Bu sebeple erkekler siyasal alanı yani devleti yönetmeye ehildir. Kadınlar doğal olarak daha zayıf ve rasyonel açıdan geride kalmaktadır. Ayrıca duygusal olduklarından siyasal katılım ve yönetim için uygun değillerdir (Köker, 1998: 526).

## Yerel Yönetimlerde Kadın Rolü

20. yüzyılın başlarında çeşitli kanuni reformlar yapılmış, kadınlara kamusal alan ile ilgili haklar verilmeye başlanmıştır. Seçme ve seçilme hakkı, mülkiyet hakkı, çalışma hakkı gibi haklar bu dönemde elde edilmiştir. Seçme ve seçilme hakkı kadınlara bazı ülkelerde birlikte bazı ülkelerde ayrı zamanlarda verilmiştir. Örnek olarak Avustralya gösterilebilir. Seçme hakkından 42 yıl sonra kadınlara seçilme hakkı tanınmıştır. Bazı örneklerde ise önce yerel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı ardından genel seçimlere katılma hakkı tanınmıştır. Örneğin Türkiye, Arjantin ve Yunanistan gibi... Bazı ülkelerde ise belirli vasıfları olan kadınlara siyasal haklar öncelikle verilmiştir. Mesela asil kadınlar, dullar, ordu mensuplarının anneleri, okuma yazma bilen kadınlar veya yüksek eğitimli kadınlar, geliri olan kadınlar gibi. Belçika, Kanada, İngiltere, Norveç Portekiz, Kenya, Bahama ve Suriye bu duruma örnek gösterilebilir. Belçika, Kanada, İngiltere, Norveç Portekiz, Kenya, Bahama ve Suriye bu duruma örnek gösterilebilir. Türkiye'de kadınlara 1930'da yerel seçimlere katılma, 1934'te ise genel seçimlere katılma hakkı tanınmıştır. Dünya genelinde bir değerlendirme yapıldığında oldukça erken bir tarihtir. Ancak Türkiye'de kadınlara siyasal hakların verilmesi batıdaki mücadeleler sonucu elde edilen haklar gibi olmamıştır. Cumhuriyetçi elitlerin modernleşme projesinin bir gereği olarak yukarıdan aşağıya gerçekleşmiş bir durumdur.

Kadınların siyaset konusunda çekimser davranması yalnızca hukuki engellemeler veya soyut bariyerler nedeniyle değildir. Siyasal faaliyetlerin, gündelik hayattan ayrı ve ilgisiz algılanması da kadınların siyasetten uzaklaşmasına neden olur. Siyasetin kadınların gündelik

hayatlarında bulunan konulara ilgisinin artması, kadınları siyasete yaklaştırır. Örneğin gündelik hayata daha yakın olan yerel siyaset alanı kadınların ilgisini daha çok çeker (Demir 2015: 26). Kaydedilen ilk kadın belediye başkanının, 1887'de Kansas, Argonia belediye başkanı olarak görev yapan ABD'li Susanna Madora Salter olduğu düşünülmektedir. O zamandan beri, kadınlar dünyanın dört bir yanındaki şehirlerde belediye başkanları olarak seçildiler. Kadınlar siyasette büyük ilerlemeler kaydetmiş olsalar da, bunların arasında, kadınların yerel makamlara erişimleri ve özellikle belediye başkanları olarak seçilmeleri arasında kırılması gereken bazı cam tavanlar hala var. Uluslararası ölçekte belediye başkanlarının yüzde 15'inden azının kadın olduğu tahmin edilse de (bazı araştırmalar bu rakamı daha da düşürüyor) dünya başkentlerinin dörtte biri kadınlar tarafından yönetilmektedir. Avrupa'da Paris, Amsterdam, Barselona, Oslo ve Stockholm gibi başkentlerde kadın belediye başkanları bulunurken, Asya başkentleri arasındaki Tokyo'nun da belediye başkanı bir kadındır. 2021'de Akra, Addis Ababa, Berlin, Dublin, Luanda, Nairobi, Rabat, Santiago de Chile, Saraybosna ve Üsküp'te belediye başkanlığını kadınlar üstlendi. En uzun süre hizmet veren kadın belediye başkanları arasında Sidney (2004'ten beri), Zürih (2009'dan beri), Sofya (2011'den beri), Paris (2014'ten beri) belediye başkanları bulunmaktadır ( http://www.citymayors.com/).

## Belediyelerde Kadın Liderliği

### *Paris Belediye Başkanı Anne Hidalgo*

İlk olarak Mart 2014'te Paris Belediye Başkanı olarak seçilen ve 2020'de ikinci kez halk tarafından desteklenen Anne Hidalgo, Paris'in ilk kadın belediye başkanıdır. Dünyanın en önemli kentlerinden birini iki dönem üst üste seçim kazanarak yönetme görevini alan Hidalgo'nun başarısı inkâr edilemez bir gerçektir. Belediye Başkanı Hidalgo, Paris'te tutarlı bir şekilde kapsayıcı büyümeyi savundu ve göreve geldiğinden beri, daha fazla sosyal eşitliğin anahtarları olarak gördüğü için konut, sürdürülebilir ekonomik kalkınma ve hava kalitesini Paris vizyonunun odak noktaları haline getirmiştir. Anne Hidalgo, kayıt dışı ekonomi, evsizlik ve mülteciler gibi güncel sorunların üstesinden gelmek için şehrin 20 bölgesinin hepsinin dâhil edilmesi gerektiğine inanıyor. OECD Şampiyon Belediye Başkanları Başkanı olarak görev yapmaktadır (OECD). Kadınların siyasette var olma ve başarı elde mücadelesinin zorluğunu Anne Hidalgo şu sözlerle vurgulamaktadır: "Kadınlar başarılı olmak için erkeklerden on kat daha fazla çalışmak zorunda. Ve başarılı olur olmaz, başarısız olma hakkımız on kat daha az olur."

Hidalgo Paris Belediye Başkanı seçildiği andan itibaren medyanın kendisinin cinsiyetine odaklandığını ve sürekli olarak kadın bir siyasetçi olmasının ön planda tutulmaya çalışıldığını ifade etmiştir. Ayrıca aynı durumun meslektaşı olan hemcinslerinden Tokyo, Sidney, Karakas, Barselona ve Cape Town belediye başkanları içinde geçerli olduğunu düşünmektedir. Hidalgoya göre günümüzde kadınlar, yerel seçimler ile bu yönetimlerde cam tavanı yıkmaya başlamıştır ve bir kadının belediye başkanı oluşu giderek daha normal hale bir hale gelmektedir (https://www.c40.org/ ). Şampiyon Belediye Başkanı Hidalgo, temel hizmetlerin sakinlerin kapılarının önünde veya 15 dakika içinde olduğu 15 dakikalık şehir fikrini destekleyen iddialı bir program üzerinde durmaktadır. Şehirlilerin yaşam kalitesini yükseltmek, yeşil alanları arttırmak, hava kirliliğini azaltmak ve başkentin 'ekolojik dönüşümünü' sağlamak için sosyal ve ekonomik olarak karma mahalleler yaratmayı hedeflemektedir (OECD).

***Sidney Belediye Başkanı Clover Moore***

Avustralyalı bir siyasetçi olan Clover Moore, 2004'ten beri Sidney Şehrinin Belediye Başkanıdır ve şu anda 1842'de Sidney Şehri'nin kurulmasından bu yana en uzun süre Sidney Belediye Başkanı olarak hizmet vermiş olan siyasetçidir. Moore, Sydney'i bireyler ve aileler için daha yaşanabilir kılmak amacıyla girdiği belediye seçimlerinde seçmenin güvenini kazanmayı tekrar tekrar başarmıştır. Moore, Sidney'in halk tarafından seçilen ilk kadın Belediye Başkanıdır. 2004 ten beri beş kez art arda seçim kazanmıştır. Moore'un liderliğinde Sidney şehri, 2030 yılına kadar karbon emisyonlarını yüzde 70 azaltmayı hedeflemektedir. Moore şehirde 10.000 ağaç diktirmiş; caddede 600 araba paylaşım yeri sağlamış; Sidney'in en büyük bina tabanlı güneş fotovoltaik sistemini kurmuş; 11 büyük parkta su hasadı kurmuştur. Moore, Eylül 2018'de yayınladığı bir makalede, 2006 yılından bu yana Sidney'deki emisyonların %52 ve su kullanımının %36 oranında azaltıldığını ve şehrin karbon nötr olmayı hedeflediğini belirtti (https://en.wikipedia.org). Clover, şehrin uluslararası üne sahip uzun vadeli planı olan Sürdürülebilir Sidney 2030'un geliştirilmesine ve uygulanmasına öncülük etmiştir. Plan, sera gazı emisyonlarını azaltmak için iddialı hedefler içermektedir. Onun liderliğinde şehir, ödüllü tesisler sağlama, açık alanları koruma, tasarım mükemmelliğini teşvik etme, yeni ulaşım seçenekleri sunma, sürdürülebilirliği savunma ve şehrin sosyal sorunlarına ilerici çözümler başlatma konusunda küresel bir itibar geliştirmiştir (https://meetings.cityofsydney.nsw.gov.). Clover Moore'a göre; kadınlar, mümkün olduğu kadar çok fırsat elde etmek ve nüfuz sahibi olmak için hâlâ toplumsal, kişisel ve davranışsal engellerle mücadele etmek zorundadır. Yerel yönetimlerde çok sayıda başarılı kadın olmasına rağmen ne yazık ki hala liderlik ve karar verici pozisyonlarda yeterince temsil edilmemektedir. Moore Sidney Belediyesi'nde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda uzun vadeli bir taahhütte bulunmuş ve bu vaadini nispeten de olsa gerçekleştirebilmiştir. Sidney Belediyesinde kadınlar artık tüm yönetim pozisyonlarının yüzde 43'ünü oluşturmaktadır (https://www.c40.org/wp).

***Gaziantep Büyükşehir Belediye Başkanı Fatma Şahin***

Üst düzey siyasi rollere sahip kadınların sayıca az olduğu bir ülkede Fatma Şahin ön plana çıkmaktadır. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AK Parti) kurucularından biri olan Şahin, üç kez milletvekili olarak meclise girmeyi başarmış ve 2011 yılında kurulan hükümette Başbakan Recep Erdoğan'ın kabinesindeki tek kadın bakan olmuştur. 2014 yılında ise Gaziantep'in ilk kadın belediye başkanı olarak seçilerek yerel yönetimlerde siyasi hayatını sürdürmüştür (http://www.citymayors.com/). İlk kez 2014 yılında ardından 2019 yılında yeniden Gaziantep Büyükşehir Belediye Başkanı olarak seçilen Fatma Şahin, Gaziantep'in ilk kadın belediye başkanıdır. Şahin aynı zamanda Asya Belediye Başkanları Forumu (AMF) ve Türkiye Belediyeler Birliği Başkanı olarak da görev yapmaktadır. Gaziantep Belediye Başkanı olarak; katılımcı bir yönetim anlayışıyla, toplumsal gelişme ve kapsayıcı büyüme, toplumsal refahın artırılması ve eşitsizlikle mücadele konusunda kararlı bir duruş sergilemektedir (OECD). Gaziantep yarım milyondan fazla mülteciye ev sahipliği yapan bir şehirdir. Şahin bu şehirde, "Herkes için bir şehir" düşüncesiyle yola çıkmış; mültecilere doğrudan destek sağlamak ve entegrasyonu kolaylaştırmak için merkezi hükümet, yerel makamlar, BM kurumları, STK'lar ve INGO'lar ile işbirliği yaparak kendine münhasır bir 'Gaziantep modeli' geliştirmeyi başarmıştır. Şehrin göç politikası insani bir yaklaşıma sahip ve gerilimi azaltmak için çatışmaya duyarlı bir stratejiye odaklanıyor. Bu politikayı kullanarak, şehir, dezavantajlı durumdakilerin refahını iyileştirmenin bir bütün olarak toplumun refahını artıracağına dair güçlü inancı izleyerek mültecilerin ve ev sahibi toplulukların refahını sağlamayı amaçlamaktadır (OECD). İklim Değişikliği Eylem Planı'na sahip olan Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Türkiye'de %100

yenilenebilir kaynaklardan enerji kullanan ilk şehir olmayı hedefliyor. Kentin Solarpark projesi kapsamında üç güneş enerjisi santrali kuruldu. Planlanan dördüncü bir santral inşa edildiğinde, şehrin birleşik güneş parklarının belediyenin enerji ihtiyacını karşılamaya yetecek kadar elektrik üretmesi bekleniyor. Biyogaz enerji tesisi, mekanik biyolojik arıtma tesisleri ve rüzgar santrali de ayrıca planlanmaktadır. Şehrin iklim değişikliği eylemine odaklanması ve şehri daha sürdürülebilir hale getirmek için tasarlanan projeler, Sürdürülebilir İş Ödülleri 2017'de Karbon ve Enerji Yönetimi Kategorisi'nde 1.lik ve Çevre Dostu ile 2018 Yılın Düşük Karbon Kahramanı gibi ödüller aldı. Gaziantep, sakinlerinin yaşam kalitesini iyileştirmek için akıllı şehir girişimlerini kullanıyor. Şehrin kendi sosyal medya ağı 'Benim Şehrim', şehir hizmetlerindeki iyileştirmeleri planlamak için kullanılabilecek şehir altyapısı, ulaşım, yatırım, kültür ve sanat hakkında veriler sağlayan bir Veri Koordinasyon Merkezi olarak oluşturulmuştur (http://www.citymayors.com/).

## SONUÇ

Araştırmamız neticesinde kadınların dünya çapında belediye başkanlığı pozisyonlarında bulunma oranlarının parlamentolardaki mevcudiyetlerine göre daha az olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum kadınların yürütme organı pozisyonlarına erişimlerinde daha büyük bir gecikme olduğu sonucuna ulaşılmasına sebep olmaktadır. Liderlik pozisyonlarının genellikle erkekler tarafından işgal edildiği görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri seçmenlerin kadınları temsil pozisyonunda görmek istemesi olabilir belli ki kadınların üst yöneticilik pozisyonlarında yer alması, lider olması, bürokrasiyi ve büyük bir bütçeyi yönetebilmesi konusunda hala endişeler ve basmakalıp düşünceler bulunmaktadır. Bir diğer ihtimal ise seçmenlerin yönetici pozisyonuna kadınları seçmek konusunda isteksiz olmadığı ancak yeterli sayıda kadının aday gösterilmemesinin bu sonuca sebep olduğudur. Kadınların liderlik pozisyonlarına aday edilmeme sebepleri yeterli özgeçmişe veya eğitime sahip olmamaları değildir. Kadınlar, nüfusun %51'ini oluşturmaktadır ve erkek meslektaşlarından daha hızlı bir şekilde daha yüksek eğitim seviyelerine geçmektedir. Bu bağlamda cam tavan olgusunun kadınların kariyer yaşamını derinden etkilediği sonucuna ulaşılabilir

Kadınların siyasi haklarını bütünüyle elde etmesinin üzerinden neredeyse yüzyıllık bir zaman geçmiş olmasına rağmen hala nitelikli biçimde siyaset içinde var olamamış olmaları modern toplumsal yapı için olumsuz bir görünüm ortaya koymaktadır. Kadınların siyasi kariyerleri için cesaretlendirilmesi ve yöneticilik pozisyonlarına aday olmalarının önünün açılması gerekmektedir. Sadece kadın aday etmiş olma düşüncesi ile eşitlikçi bir görüntü çizilmesi adına kadınlar siyasette vitrinde yer almamalı, ehil olanların liderlik edebilmeleri için de teşvik edilmeleri önemlidir. Bu çalışmada haklarında bilgi verilen bu üç kadın belediye başkanı, kadınların bu en üst düzey yerel yöneticilik pozisyonunu ne kadar da başarılı biçimde ifa edebileceğini göstermektedir. Cumhuriyetimizin yüzüncü yılında kadınların siyasi yaşamdaki yerinin hem yerel hem de merkezi anlamda güçlendirilmesi gerekmektedir. Kadınların eğitim kanalıyla niteliksel anlamda güçlendirilmesi, siyasi partiler tarafından daha yüksek sayıda adayın seçimlere konulması ve lider pozisyonlar içinde kadınların ön plana çıkarılması önem taşımaktadır.

## KAYNAKLAR

D. Z., (2015), Türkiye’de Kadın ve Siyaset, Kadim Yayınları, 1.Baskı, Ankara.

D., D., (2016), Siyaset Bilimi, Beta Yayınları, 8. Baskı, , İstanbul.

H., R., H., M., (2014), Siyaset Bilimi ve Karşılaştırmalı Bir Giriş, çev. İbrahim Yıldız, Soner Tarlak, İdil Çetin, Dipnot Yayınları, 1.Baskı, Ankara.

Ö.,Z.A., (2015), Uluslararası Siyasette ve Karar Alma Mekanizmalarında Kadın, Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi, June, https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69525

Y., S., (2019), Yerel Siyasette Kadının Politik Güçlenmesinin Karşılaştırmalı Bir Okuması: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye, Kadın/Woman 2000, 20(1), s.149-168.

K.L.,(1998), Politikanın İletişimi İletişim Politikası, Vadi Yayınları, 1. Baskı, Ankara.

http://www.citymayors.com/women_mayors/women-mayors-capitals.html, 31.03.2023

https://en.wikipedia.org/wiki/Clover_Moore erişim 31.03.2023 )

https://www.oecd-inclusive.com/champion-mayors/mayor/champion-mayor-anne-hidalgo/, 06.06.2023.

https://www.c40.org/wp-content/static/other_uploads/images/1069_EN-_W4C_MEDIAKIT_Final.original.pdf?1489524357, 15.04.2023.

https://meetings.cityofsydney.nsw.gov.au/mgUserInfo.aspx?UID=118 , 31.03.2023

https://www.c40.org/wp-content/static/other_uploads/images/1069_EN-_W4C_MEDIAKIT_Final.original.pdf?1489524357 , 31.03.2023 )

http://www.citymayors.com/women_mayors/female-mayors-europe.html , 31.03.2023 .

http://www.citymayors.com/women_mayors/female-mayors-europe.html , 31.03.2023 .

http://www.oecd-inclusive.com/champion-mayors/mayor/champion-mayor-anne-hidalgo/ ,31.03.2023.

# ERGENLERDE PSİKOLOJİK İSTİSMAR İLE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGUSAL ESNEKLİĞİN ARACI ROLÜ

**Yakup İME**

Doktor Öğr. Üyesi Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

imeyakup@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6818-8044

## Özet

Ergenlerde psikolojik istismar, yaşam boyu devam edebilen çok sayıda olumsuz sonuçla bağlantılıdır.Bu çalışma, ergenlerde psikolojik istismar ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide duygusal esnekliğin aracı rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Örneklem, İstanbul ilinde farklı türde liselere devam eden Psikolojik İstismar, Duygusal Esneklik ve Ergen Psikolojik Dayanıklılık ölçeklerini tamamlayan 360 kız ( % 44.6) ve 448 erkek ( % 55.4) olmak üzere toplam 808 ergenden (14-18yaş arası) oluşmaktadır. Verilerin analizinde, ön analizler yapıldıktan sonra psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılığı nasıl etkilediğini ve duygusal esneklik aracılığıyla psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılığı nasıl etkilediğinin aracılık etkilerini test etmek için SPSS versiyonu için PROCESS macro kullanılarak aracılık modeli test edilmiştir. Bulgular, psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılık üzerinde olumsuz bir doğrudan etkisi olduğunu saptamıştır. Aracı değişken duygusal esneklik analize dahil edildiğinde bu katsayı azalmış ancak yine de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bulgular, psikolojik istismarı önleyici ve müdahale edici programların geliştirilip uygulanmasının yararlı olacağını göstermektedir. Benzer şekilde, duygusal esnekliği geliştirmeye yönelik bileşenleri içeren müdahalelerin, psikolojik istismar algılayan ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini artırmada etkili olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, ruh sağlığı çalışanları, psikolojik istismar konusunda hassas olmalı ve bu sorun için risk göstergeleri olan aileleri desteklemenin yollarını belirlemelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Psikolojik istismar, duygusal esneklik, psikolojik dayanıklılık, ergenler

## Abstract

Psychological maltreatment in adolescents is associated with many negative consequences that can persist throughout life. This study aimed to investigate the mediating role of emotional flexibility in the relationship between psychological maltreatment and psychological resilience among adolescents. The sample consists of 808 adolescents (14-18 years old) in total, 360 girls (44.6%) and 448 boys (55.4%) who attend different types of high schools in Istanbul and complete the Psychological Maltreatment, Emotional Flexibility and Adolescent Resilience scales. In the analysis of the data, the mediation model was tested using the PROCESS macro for the SPSS version to test how psychological maltreatment affects psychological resilience after preliminary analysis and how psychological maltreatment affects psychological resilience through emotional flexibility. Findings determined that psychological maltreatment had a negative direct effect on psychological resilience. When the mediating variable emotional flexibility was included in the analysis, this coefficient decreased, but it was still statistically significant. The findings show that it would be beneficial to develop and implement psychological maltreatment prevention and intervention programs. Similarly, it points out that interventions containing components to improve emotional flexibility may be effective in increasing the psychological resilience levels of adolescents who perceive psychological maltreatment. In addition, mental health professionals should be sensitive to psychological maltreatment and identify ways to support families with risk indicators.

**Keywords:** psychological maltreatmnet, emotional flexibility, psychological resilience, adolescents

## GİRİŞ

Ergenlere yönelik psikolojik istismar, istismar ve ihmalin en zorlu ve yaygın biçimi olabilir. Ancak çocuk ve ergenlerin sağlığı ve gelişimi üzerinde önemli olumsuz sonuçlar içermesine rağmen, literatürde psikolojik istismarın evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Psikolojik istismar, reddetme, terörize etme, tecrit etme, sömürme ve duygusal tepki vermeyi

reddetme gibi ihmal ve eylemleri içerir (Hibbard ve diğ., 2012). Ayrıca çocuklara değersiz, istenmeyen, sevilmeyen veya yalnızca başkalarının ihtiyaçlarını karşılamada değerli olduklarını ifade eden ve onların iyi oluşu ve gelişimi üzerinde kalıcı hasara yol açan yinelenen bir davranış modelini de belirtir (Brassard, Hart, & Hardy, 1991). Araştırmalar psikolojik istismarın yaşam boyu olumsuz fiziksel ve zihinsel sağlık sonuçlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (Yoon ve diğ., 2018). Psikolojik istismarın varlığı, saldırganlık, depresyon, duygusal düzenleme, yemek yeme gibi belirtiler de dahil olmak üzere çocuğun sonraki gelişimini olumsuz etkileyebilir (Hibbart ve diğ., 2012). Ancak bazı bireyler çocuk ve ergenlik döneminde ihmal ve istismara maruz kalmalarına rağmen bu olumsuzluklardan çok fazla etkilenmeyebilirler. Bazı ergenlerin yaşanan olumsuz durumlardan etkilenmemelerinin nedeni olarak psikolojik dayanıklılık kavramını düşündürmektedir. Çünkü bazı ergenler yaşanan olumsuz deneyimlere rağmen psikolojik sağlamlık düzeyleri sayesinden duygularını zor koşullara rağmen düzenleyebilmektedirler ve zorluklara direnç gösterebilmektedirler (İme ve Ümmet, 2022).

Psikolojik dayanıklılık, strese, krize ve sıkıntıya olumlu bir şekilde uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilir. Psikolojik dayanıklılık ayrıca ciddi stres ve sıkıntı karşısında daha fazla duygusal ve davranışsal sorunları önleyebilir (Vella & Pai, 2019). Bu nedenle, yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılık, bireylerin psikolojik kötü muameleyle başarılı bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olabilir. Sıkıntı veya riskle başarılı bir şekilde başa çıkabilen bireyler daha az duygusal ve davranışsal problem yaşarlar (Rutter, 2006). Örneğin, psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireyler, çocukluk ve yetişkinlikteki önemli olumsuz yaşam deneyimlerine rağmen daha az depresyon belirtisi gösterirler (Ziaian ve diğ., 2012). Araştırmalar, farklı bireyler aynı sıkıntıyla karşı karşıya kaldıklarında, bazı bireylerin daha yüksek psikolojik dayanıklılık seviyelerine sahip oldukları için yaşam stresinin üstesinden gelebildiklerini ve sağlıklı kalabildiklerini, buna karşın daha düşük psikolojik dayanıklılık seviyelerine sahip olanların stress geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir (Cowel ve diğ., 2015). Benzer şekilde Peng ve diğ. (2012), daha yüksek psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin, olumsuz yaşam olayları karşısında daha düşük psikolojik düzeye sahip olanlara göre daha olumlu uyumsal davranışlarda bulunma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Literatür, psikolojik dayanıklılığın psikolojik istismar, duygusal ve davranışsal sorunların etkisine aracılık eden çok önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Arslan, 2016). Bu bilgi ve bulgular duygusal esnekliğin psikolojik dayanıklılığa katkı sunacak bir etken olabileceğine işaret etmektedir.

Duygusal esneklik, ergenlerin stresli olaylarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Duygusal esnekliğin ergenlerin stresli durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olması onların iyi oluş düzeylerini de dolaylı olarak etkilemektedir. Ergenlerin duygusal esneklik düzeyleri arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Çünkü gelişen olaylar karşısında duyguları uygun şekilde yönetebilmek psikolojik iyi oluşun temelidir. Nitekim stresli yaşam olayları ve hatta yaşanan travmalarla baş etmede duyguların doğru ifade edilmesi önemlidir ( Fu ve diğ., 2018). Duygusal esneklik duyguların duruma göre düzenlenmesini belirtir ve depresif belirtiler ve olumsuz düşünceler ile negatif ilişkilidir (Beshai ve diğ., 2018). Duygusal esneklik ergenlerin yaşamış olduğu olumsuz durumlara karşı koruyucu bir etki görebilmektedir (İme ve Ümmet, 2022). Bu bilgiler duygusal esnekliğin ergenlerin yaşamış olduğu psikolojik istismara karşı bir kalkan görevi görebileceğini ve psikolojik dayanıklılığı destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Psikolojik dayanıklılık yaşanan olumsuz durumlara ve zor koşullara rağmen ergenlerin iyi oluşlarına pozitif katkı sunabilir. Psikolojik istismara maruz kalan ergenlerin ruh sağlıklarını iyileştirebilmek için psikolojik sağlamlıkları ile ilişkili etkenlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Ebeveynlerin veya çevrelerindeki kişilerin ergenleri ihmalleri onların sosyal,

bilişsel ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Sonuç olarak, psikolojik istismarın yol açtığı bu olumsuz durumlar nedeniyle ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları daha kötüleşebilir. Duygusal esneklik, psikolojik istismara maruz kalan ergenlerin psikolojik dayanıklıklarını geliştirmelerine katkı sunabilir. İlgili literatür incelendiğinde ergenlerde psikolojik istismar ve psikololojik dayanıklıkları arasındaki ilişkilere yönelik çalışmalar olmasına rağmen (Arslan, 2023) ergenlerde üç değişkenin ilişkisine yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu durum da mevcut araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı ergenlerde psikolojik istismar ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide duygusal esnekliğin aracı rolünü incelemektir.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Araştırma katılımcılarına sosyal medya kanallarından ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı ve bilgilendirici onam verilen katılımcılar istedikleri zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahiptiler. Katılımcılardan psikolojik istismar, duygusal esneklik ve dayanıklılığı değerlendiren ölçekler ve temel bilgilere cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcılar formu cevaplarken istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin 73 farklı ilinden liselere devam eden 14-18 yaş arası (Ort= 16.20, SS = 1.24) 820 ergen (365 [% 44.5] kız ve 455 [%55.5] erkek oluşturmuştur.

### Psikolojik İstismar Ölçeği

Psikolojik istismar ölçeği, Arslan (2015) tarafından geliştirilen bir özbildirim ölçeği olup, 27 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, katılımcıların ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik istismara yönelik davranışlarını ölçmektedir. Dörtlü likert yapıdaki ölçekte daha yüksek puanlar (1 = Hiçbir zaman; 4 = Hemen hemen her zaman), algılanan psikolojik kötü muamelenin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği analizinde, modelin model ile veriler arasında iyi bir uyum sunduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada, Cronbach alpha güvenilirliği katsayı .86 olarak hesaplanmıştır.

### Duygusal Esneklik Ölçeği

Duygusal esneklik ölçeği, ergenlerin duygusal esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Fu ve diğ. (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, İme & Ümmet (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır.7'li Likert yapıya sahip ölçekten alınan düşük puanlar (1=hiç doğru değil, 7=tamamen doğru) duygusal esneklik düzeyinin düşük olduğunu, yüksek puanlar ise duygusal esneklik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.Ölçeğin yapı geçerliliği analizinde, modelin model ile veriler arasında iyi bir uyum gösterdiği bildirilmiştir.Güvenilirlik analizinde Cronbach alfa katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur.Bu çalışmada iç güvenirlik katsayısı yeterli bulunmuştur (α = .74).

### Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Ölçek Bulut ve diğ. (2013) tarafından ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir.Ölçek toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yükleri 0.59 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği analizinde, modelin model ile veriler arasında iyi bir uyum gösterdiği bildirilmiştir. Güvenilirlik analizinde Cronbach alfa katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada iç güvenirlik katsayısı yeterli bulunmuştur (α = .80).

### Verilerin Analizi

Gözlenen ölçek özelliklerini, analizlerin varsayımlarını ve çalışmanın değişkenleri arasındaki korelasyonu araştırmak için öncelikle ön analizler yapılmıştır. Normallik varsayımını incelemek için skewness ve kurtosis değerleri kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Daha sonra çalışma değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ön analizler yapıldıktan sonra psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılığı nasıl etkilediğini ve duygusal esnelik aracılığıyla psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılığı nasıl etkilediğinin aracılık etkilerini test etmek için SPSS versiyonu için PROCESS macro kullanılmıştır (Model 4, Hayes 2018). Process, aracı ve moderatör değişkenlere dayalı gözlenen değişken yol analizinin etkisini hesaplayabilen bir araçtır. Aynı zamanda aracı değişkenlerin kullanıldığı modellerde tekli veya çoklu aracılar ile doğrudan ve dolaylı etkiler oluşturabilmektedir (Hayes, 2018). Cinsiyet ve yaş kovaryans olarak kontrol edilmiştir. Aracılık modeli, standartlaştırılmış yol tahminleri (β) kullanılarak hesaplanmıştır. Aracılık değerlendirmeleri için önemini test etmek için yeniden örnekleme 5000 yöntemi (the bootstrap method) kullanılmıştır (% 95 güven aralığı). Dolaylı etki için aracılık güven aralığı sıfırın üzerinde veya altındaysa, bu, aracı etkinin anlamlı olduğunu desteklemektedir (Hayes, 2018). Tüm analizler SPSS versiyon 26 kullanılarak yapılmıştır.

## BULGULAR

### İstatistiksel Varsayım Testleri

Sonuçlar, çarpıklığın- 1.143 ile .952 arasında, basıklığın ise- .1253 ile -.544 arasında değiştiğini ve normallik sınırları içinde olduğunu göstermiştir. Tüm güvenilirlik katsayılarının .70'in oldukça üzerinde olduğu ve kabul edilebilir olduğu bulunmuştur. VIF değerleri 1,03–1,19, tolerans değerleri ,73, .86 ve Durbin Watson değeri 2,03 olarak saptanmıştır. Bu da çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak Field'ın (2013) önerileri doğrultusunda tüm varsayımlar karşılanmıştır.

**Tablo 1. Tanımlayıcı istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyonlar (N=820)**

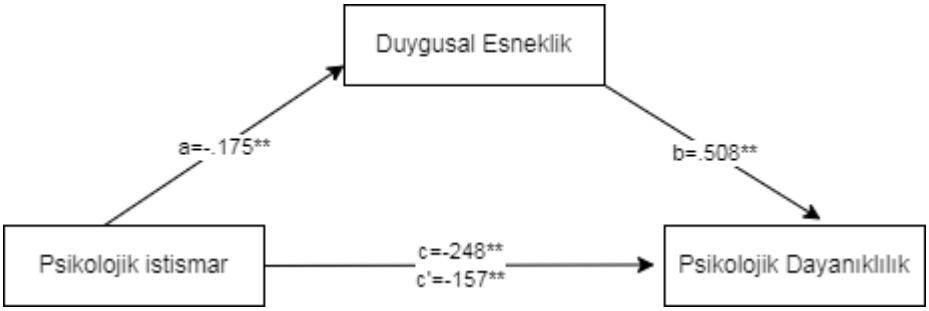
| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | α | Ort | Ss | Skewness | Kurtosis |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.Psikolojik Dayanıklılık | - | | | .86 | 2.92 | .78 | .952 | -1.114 |
| 2.Duygusal Esneklik | .53** | - | | .74 | 2.85 | .50 | .387 | -.544 |
| 3.Psikolojik İstismar | -.24** | -.17** | - | .91 | 1.96 | .76 | -1.143 | -1.253 |

**$p$<.001

Çalışma değişkenleri için tanımlayıcı istatistikler, korelasyonlar ve güvenilirlik katsayıları Tablo 1'de gösterilmektedir. Bulgular psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılık (r = − .24, $p$ <.001) ve duygusal esneklik (r = − .17, $p$ <.001) ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca duygusal esneklik ile psikolojik dayanıklılık arasında (r = .53, $p$ <.001) anlamlı pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır.

Aracılık analizine yönelik bulgular incelendiğinde psikolojik sıkıntının yılmazlık üzerinde doğrudan negatif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\beta = -.558$, $p < .001$). Bu katsayı, aracı değişkenler modele dahil edildiğinde azalmış ancak yine de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = -.435$, $p < .001$). Yine, doğrudan etkiler incelendiğinde psikolojik istismarın duygusal esneklikliği ($\beta = -.277$, $p < .001$) negatif olarak yordadığı bulunmuştur. Ayrıca duygusal esnekliğin psikolojik dayanıklılığı ($\beta = 0.277$, $t = 9.75$, $p < .001$) pozitif yordadığı saptanmıştır. Bulgular şekil 1'de gösterilmektedir.

Son olarak yeniden örnekleme (bootstrap) analizi bulguları psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılığı duygusal esneklik yoluyla duygusal esnekliğin yılmazlık üzerindeki etkileri %95 güven aralığı ile sıfır olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak duygusal esneklik (bootstrap değeri = 0.017, %95 CI = 0.093, 0.164) psikolojik sağlamlık üzerindeki psikolojik istismar ilişkisine aracılık etmiştir.




**Şekil 1.Psikolojik istismarın duygusal esneklik aracılığıyla psikolojik dayanıklılığı yordaması**

## SONUÇ

Psikolojik istismar, gelişimsel süreçte ergenlikte daha sonraki psikolojik işlevsellik üzerinde uzun vadeli etkisi olabilecek ciddi bir sorun olarak düşünülebilinir. Bu çalışmada ergenlerde psikolojik istismar, duygusal esneklik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, ilk olarak psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı negatif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca duygusal esnekliğin psikolojik istismar ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini saptamıştır. İlk olarak mevcut bulgular psikolojik istismar ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki doğrulanmaktadır. Bu sonuç psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılık ile negatif ilişkili olduğunu belirten çalışmalarla uyum göstermektedir (Hong et al., 2018). Arslan (2016) ergenlerle yapmış olduğu çalışmada psikolojik istismarın psikolojik dayanıklılık ile negatif ilişkili olduğunu, duygusal ve davranışsal problemler ile de pozitif ilişkili olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Yang et al. (2022) ergenlerde ihmal ve istismarın okula bağlılık ve psikolojik dayanıklılıkla negatif ilişkili olduğunu saptamıştır. Tüm bu bilgi ve bulgular psikolojik istismarın ergenlerin sosyal ve duygusal açıdan olumsuz etkilediğini ve psikolojik dayanıklıkları için de risk faktörü olabileceğine işaret etmektedir.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre psikolojik istismar ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide duygusal esnekliğin aracı rolü test edilmiştir. Bu bilgi, psikolojik istismar ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide duygusal esnekliğin aracı rolüne işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle psikolojik istismara maruz kalan ergenlerde duyguların düzenlenmesi psikolojik dayanıklılıklarına pozitif katkı sunabileceğini belirtmektedir. İme ve Ümmet (2022) duygusal esnekliği gelişmiş ergenlerin stresli ve olumsuz durumlarda duygularını daha iyi yönetebildiklerini, kendilerini sakinleştirebileceklerini ve psikolojik dayanıklıklarına pozitif

katkı yapabileceklerini belirtmektedir. Gruhn ve Compas (2020) yaptıkları meta-analiz çalışmasında çocuk ve ergenlere kötü mühahale içeren eylemlerin duygu düzenleme becerileri ile negatif ve duygu düzenleme bozukluğu ile pozitif ilişkili olduğunu saptamışlardır. Ayrıca çalışma ihmal ve istismarın strese tepki olarak artan kaçınma, duygusal bastırma ve olumsuz duyguların ifade edilmesinin yanı sıra zayıf psikolojik dayanıklılığı işaret edebileceğini göstermiştir. Benzer şekilde Izaguirre ve diğ. (2021) ergenler ile yaptığı çalışmada duygu düzenleme ve sosyal desteğin psikolojik dayanıklılık yoluyla ergenlerde yaşam doyumunu dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur. Tüm bu bilgiler duygusal esnekliğin psikolojik istismarla negatif ilişkili olabileceğini diğer yandan psikolojik dayanıklılığa pozitif etki edebileceğini göstermektedir.

Bulgular psikolojik istismarın geride bıraktığı olumsuz etkileri ile psikolojik dayanıklılığın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ergenlerin yaşamış olduğu psikolojik istismar psikolojik dayanıklılıklarını düşürebilir ve kendilerini daha savunmasız hale getirebilir. Diğer yandan psikolojik istimara maruz kalan ergenlerde duygusal esnekliği geliştirici müdahalelerin psikolojik dayanıklıklarına pozitif katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öncelikle ergenlerle çalışan ruh sağlığı uzmanlarına önemli görevler düşmektedir. Öncelikle psikolojik istismara maruz kalan ergenlerin belirlenmesi, aile ve bakım veren kişilere yönelik iyileştirici çalışmalarının faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Bunun yanında psikolojik istismara maruz kalan ergenlere yönelik duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik müdahale programları ile sosyal ve davranışsal müdahalelerin de yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Bu iyileştirici çalışmaların yanında benzer çalışmaların aynı gruplara önleyici ve gelişimsel çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut çalışmanın bazı sınırlamaları bulunmaktadır. Öncelikle veriler özbildirim anketleri aracılığıyla toplanmış ve anlamlı bir nedensellik kanıtı sağlayamayan anket verileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda ergenlerde psikolojik istismar ve psikolojik dayanıklılık ile iligli boylamsal çalışmalar önerilmektedir. Boylamsal çalışmalara ek olarak psikolojik istismar maruz kalan ergenlerin deneyimlerini ve psikolojik istismarın köklerini kültürel boyutta ele alacak fenemonoloji ve gömülü desen nitel çalışmaların da faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

## KAYNAKLAR

Arslan, G. (2015). Psikolojik istismar ölçeği (PİÖ) geliştirme çalışması: ergenlerde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,4(2),727-738.

Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: the mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*, 52, 200-209.

Arslan, G. (2023). Psychological maltreatment predicts decreases in social wellbeing through resilience in college students. A conditional process approach of positive emotions. *Current Psychology*, 42, 2110-2120.https://doi.org/10.1007/s12144-021-01583-0.

Beshai, S., Prentice, J.L., & Huang, V. (2018). Building blocks of emotional flexibility: Trait mindfulness and self-compassion are associated with positive and negative mood shifts. Mindfulness, 9(3), 939-948.https://doi.org/10.1007/s12671-017-0833-8.

Brassard, M. R., Hart, S. N., & Hardy, D. B. (1991). Psychological and emotional abuse of children. In R. T. Ammerman, & M. Hersen (Eds.), *Case studies in family violence* (pp. 255–270). Plenum.

Bulut, S., Dogan, U., & Altundag, Y. (2013). Adolescent Psychological Resilience Scale: Validity and reliability study. *Suvremena Psihologija, 16*(1), 21-32.

Cowell, R. A., Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2015). Childhood maltreatment and its effect on neurocognitive functioning: Timing and chronicity matter. *Development and Psychopathology,* 27, 521–533.

Fu, F., Chow, A., Li, J., & Cong, Z. (2018). Emotional flexibility: development and application of a scale in adolescent earthquake survivor. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 10(2), 246-252.https://doi.org/10.1037/tra0000278

Gruhn, M.A., & Compass, B.E.(2020). Effects of maltreatment on coping and emotion regulation in childhood and adolescence: a meta-analytic review. Child Neglect and Abuse, 103, 104446.https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104446

Hayes, A.F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach. Guilford Publications.

Hibbard, R., Barlow, J., & Macmillan, H. (2012). Psychological maltreatment. *Pediatrics,130*(2), 372-378. https://doi.org/10.1542/peds.2012-1552.

Hong, F., Tarullo, A. R., Mercurio, A. E., Liu, S., Cai, Q., & MalleyMorrison, K. (2018). Childhood maltreatment and perceived stress in young adults: The role of emotion regulation strategies, self-efficacy, and resilience. *Child Abuse and Neglect*, 86, 136–146. https:// doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.09.014.

Izaguirre, L.A., Fernandez, A.R., & Palacios, E.G. (2021). Adolescent life satisfaction explained by social support, emotion regulation, and resilience. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694183

İme, Y., Ümmet, D. (2022). Adaptation of emotional flexibility scale: its association with subjective well-being and resilience during Covid-19 pandemic. *Child Indicators Research,* 15,2141-2154.https: doi.org/10.1007/s12187-022-09959-9.

Peng,L., Zhang, J., Li, M., Li, P., Zhang, Y., Zuo, X., & Xu, Y. (2012). Negative life events and mental health of Chinese medical students: the effect of resilience, personality and social support. *Psychiatry Research,196*(1),138-141. 10.1016/j.psychres.2011.12.006

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 1–12.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (7th edition). Pearson.

Yang, Y., Ma, X., Kelifa, M.O., Li, X., Chen, Z., & Wang, P. (2022). The relationship between childhood abuse and depression among adolescents: the mediating role of school connectedness and psychological resilience. Child Neglect and Abuse, 131, 105760.https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105760

Yoon, S., Cage, J., Pei, F., & Barnhart, S. (2018). Risk and resilience factors for psycho behavioral symptom trajectories among child welfare–involved youth. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(9-10). https://doi.org/10.1177/0886260518799485

Vella, S.-L., & Pai, N. (2019). A theoretical review of psychological resilience: defining resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences,* 7(2),233-239. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19.

Ziaian, T., de Anstiss, H., Antoniou, G., Baghurst, P., &Sawyer, M. (2012). Resilienceanditsassociationwithdepression, emotional and behavioural problems, and mental health service utilisation among refugeea dolescents living in South Australia. *International Journal of Population Research*, 485956.http://dx.doi.org/ 10.1155/2012/485

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 HAKKINDAKİ KOMPLO TEORİLERİNE İNANÇ DÜZEYLERİ

**Arzu DAĞ**

Psikolojik Danışman Lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

arzudag4545@gmail.com

***Feyza ÖZMEN***

Psikolojik Danışman Lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

feyzaozmen29797@gmail.com

***Rümeysa YILMAZ***

Psikolojik Danışman Lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

rumeysayilmaz852@gmail.com

***Zehra TEKİN***

Psikolojik Danışman Lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

tekinzehra242@gmail.com

**Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN**

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi

mensurealkis@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4410-1279

## Özet

Komplo teorileri toplumların kriz anlarında ortaya çıkmış, toplumu yönlendirmiş ve toplumun olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. COVID-19 virüsünün yaşandığı dönemde de teknolojinin yaygın kullanılmasından kaynaklı olarak bilgi yoğunluğu ve kirliliği oluşmuştur. Bunun sonucunda insanların komplo teorilerine daha kolay inanmalarına zemin hazırlayan yalan haberler ortaya çıkmıştır. Toplumun koronavirüs karşısında yaşadığı belirsizlik hali ve çıkan yalan haberlerin etkisi sonucunda insanlar kendi düşüncelerine yakın olan komplo teorilerine inanmayı tercih etmişlerdir. Bu durum da sağlık kurumlarına ve bilime olan güvenin sarsılmasına neden olmuştur. Güvenin azalması toplumun virüsün yayılımını önleyici tedbirlere uymasının önüne geçmiştir. Bu sebeple virüsün yayılımı artmış ve pandemi ilan edilmiştir. Pandeminin ilan edilmesiyle birlikte toplum izole bir hayat yaşamak zorunda kalmıştır. Üniversite öğrencileri bu süreçte kaygı, stres, depresyon ve anksiyete bozukluğu gibi psikolojik sorunlar yaşamışlardır. Arkadaşlarından uzak kalmaları, eğitimlerinin online olması ve fiziksel aktivitelerden mahrum kalmaları onların hem sosyal hem de fiziksel anlamda sıkıntılar yaşamalarına sebep olmuştur.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşadıkları bu problemlerin, kullandıkları sosyal medya araçlarının, politik ve dini görüşlerinin COVID-19 komplo teorilerine inanmaları üzerinde bir etken olup olmadığı araştırılmıştır. Literatür incelendiğinde bu konuda yürütülen araştırmalarda toplumun genelinin ele alındığı görülmüştür. Yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin COVID-19 komplo teorilerine olan inanç düzeyleri ve bu inancı etkileyen faktörlerin neler olduğunu araştırmak amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların cinsiyetleri, politik görüşleri ve sosyal medya kullanım sıklıkları ile COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretim kademelerine göre lisans öğrencileri ön lisans öğrencilerine göre komplo teorilerine daha fazla inanmaktadır. Katılımcıların dini inançları ile komplo teorilerine inanmaları arasında da pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgi kirliliği, COVID-19 komplo teorileri, üniversite öğrencileri, yalan haber

# UNIVERSITY STUDENTS' LEVELS OF BELIEF IN CONCEPTUAL THEORIES ABOUT COVID-19

## Abstract

Conspiracy theories have emerged during times of crisis in societies, have directed society, and have caused society to be negatively affected. During the period when the COVID-19 virus has been experienced, information intensity and pollution occurred due to the widespread use of technology. As a result, false news has emerged that has prepared the ground for people to believe in conspiracy theories more easily. As a result of the uncertainty experienced by society against coronavirus and the effect of false news, people preferred to believe in conspiracy theories close to their own thoughts. This situation has shaken the trust in health institutions and science. The decrease in trust has prevented society from complying with measures to prevent the spread of the virus. Therefore, the spread of the virus has increased and a pandemic has been declared. With the declaration of the pandemic, society had to live an isolated life. University students have experienced psychological problems such as anxiety, stress, depression, and anxiety disorder during this process. Being away from their friends, having their education online and being deprived of physical activities caused them to experience problems both socially and physically.

In this study, it has been investigated whether the problems experienced by university students, the social media tools they used, their political and religious views were a factor in their belief in COVID-19 conspiracy theories. When the literature has been reviewed, it has been seen that the general public is considered in research conducted on this subject. In the conducted research, it has been aimed to investigate the level of belief of university students in COVID-19 conspiracy theories and what factors affect this belief. According to the results of the research conducted, there is no significant difference between participants' gender, political views and frequency of social media use and their level of belief in COVID-19 conspiracy theories. However, undergraduate students believe in conspiracy theories more than associate degree students according to their teaching levels. There is also a positive relationship between participants' religious beliefs and their belief in conspiracy theories.

**Keywords:** Information pollution, COVID-19 conspiracy theories, university students, fake news

## GİRİŞ

COVID-19'un aniden ortaya çıkmasıyla birlikte tüm dünya genelinde hastalığın seyri ve tedavisi hakkında belirsizlikler ortaya çıkmıştır. Salgının başlangıcında tedavinin nasıl olacağının bilinmemesi ve tedavi edilememesi salgının hızla yayılmasına yol açmıştır. Bu salgın hastalıklar tarih boyunca çeşitli etkenler yüzünden insanlar üzerinde fazlasıyla korkuya ve dolayısıyla toplumlar üzerinde olumsuz etkilere sebep olmuştur (Bozkur ve Gülgez, 2021). Salgın hastalıkların toplumu olumsuz etkilemesindeki en önemli faktörlerden biri pandemi sürecindeki belirsizliktir. Bu belirsizlik de korkuya sebep olmuştur (Küçükali ve Çınar, 2020). Pandemi sürecinde evde kalmak zorunda olunması fiziksel aktivitelerin azalmasına, sağlıksız beslenmeye ve sosyal izolasyon gibi durumlara yol açmıştır. Özellikle sosyal izolasyon üniversite öğrencilerini etkileyen önemli bir unsurdur. Bu dönemde psikolojik ve duygusal sorun yaşayan öğrencilerde kaygı, anksiyete bozukluğu ve stres gibi problemler ortaya çıkmıştır. Bu etkilerin uzun süre devam edeceği ve öfke sorunlarına yol açtığı da yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir (Şengün, 2021). Ayrıca öğrencilerin çevreleri tarafından dışlanma, reddedilme, damgalanma, eleştirilme korkularından kaynaklı olarak COVID-19 semptomlarını gizledikleri görülmüştür (Yorguner vd., 2021).

Pandemi süreciyle başlayan bu izole hayat ve getirdiği bu problemler nedeniyle insanlar, haberleri ve sosyal medyayı daha sık takip etmeye başlamışlardır (Bozkurt, 2021). Ancak sosyal medyada her türlü fikre sahip insanın bulunması ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesiyle yanlış haberler hızla yayılmaya başlamıştır (Kaya, 2022). Önemli bir etik sorun haline gelen yanlış haberler ve bunların hızla yayılıp artış göstermesi sosyal medya kullanımının

artmasıyla doğru orantılı şekilde ilerlemiştir (Akyüz, 2020). Bu durum sosyal medyada gerçeği yansıtmayan pek çok haberin dolaşmasına ve yanlış bilgilerin hızla yayılmasına yol açmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yanlış bilgileri "infodemi" terimiyle tanımlamış ve bu yanlış bilgiler pandemi döneminde insan sağlığı açısından tehlike arz etmiştir (Alpyıldız ve Aslan, 2020). Yanlış bilgiler insanların sağlık hizmetlerine güvenini azaltmış ve gerekli önlemlerin alınmasına engel olmuştur (Tagliabue vd., 2020). Bu nedenle COVID-19 tedavi sürecinde hatalı uygulamalar ortaya çıkmıştır (Alpyıldız ve Aslan, 2020). Örneğin İran'da alkolün koranavirüsü önlediğini düşünenlerin sahte içkiden zehirlendiği ve 800'e yakın kişinin öldüğü görülmektedir (URL-1). İtalya'da bir doktor COVID-19'un asfaltta 9 gün yaşadığını bildirmiştir. Bununla da yetinmeyip dışarıda hep aynı ayakkabıyla gezilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Aydın, 2020). Hindistan'da sosyal medya kullanıcıları inek idrarının içilmesinin ve dışkısının yenmesinin koronavirüse karşı koruduğu iddiasını test etmişlerdir (Bozkurt, 2021). Türkiye'de ise bir tıp profesörü katıldığı bir televizyon programında Şanlıurfa'ya özgü isotun yemeklerde kullanılmasının virüsün tedavisinde etkili olduğunu iddia etmiştir (URL-2). Şanlıurfa ilinde yaşayan bireyler bölgeye isotun tüketilmesinin ve bölgenin yüksek hava sıcaklığına sahip olmasının COVID-19'un Şanlıurfa'ya yayılımını engellediğine inanmışlardır (URL-3). Bu durum da isot satışını arttırmıştır (URL-4). Şırnak'ın Cizre ilçesinde bir kadının rüyasında peygamberi gördüğünü ve sumak suyunun virüsün tek çaresi olduğunu söylemesi üzerine de halk sumak talebini artırmıştır (URL-5). Dolayısıyla pandemi döneminde asılsız pek çok bilgi ortaya atılmış ve bu bilgiler ciddi anlamda taraftar toplamıştır.

Akyüz ve arkadaşlarına (2021) göre insanların medyadaki haberlere olan güveni üç başlıkta incelenmelidir. Birincisi; haberin içeriğine ve verdiği bilgiye, ikincisi haberleri aktaranlara (profesyonellere) karşı duyulan güvene ve medya kuruluşlarına duyulan güvene göre asılsız bilgiye itimat edilmekte ya da edilmemektedir. Örneğin ABD'de rahiplerin virüsün tehlike arz etmediğini ve inançlı insanların virüsten etkilenmeyeceğini belirtmesi üzerine pek çok kişi önlem almamış ve pandemide hayatını yitirmiştir (Akyüz, 2020). Yine Brezilya devlet başkanı Bolsanora, komplo teorilerini kabul ederek önlem almanın gerekmediğini savunmuş ve halkla kucaklaşma etkinlikleri yapmıştır (Akyüz, 2021). ABD başkanı Donald Trump ise virüsü engelleyeceğini düşündüğü için insanlara vücuda dezenfektan maddelerinin girmesi gerektiğini önermiştir. Bunun üzerine üç kişi temizlik malzemelerini içmiştir (URL-6). Sosyal medyada C vitamini, sarımsak ve balın COVID-19 virüsüne iyi geldiği yönündeki bilgiler de tıpkı bu şekilde hızla yayılmıştır (Alpyıldız ve Aslan, 2020).

DSÖ belirtilen bu tür haberlerin önüne geçebilmek için yoğun bir şekilde bilgilendirme konferansları vermiş (URL-7) ve halk arasında doğru bilinen yanlış bilgilere dikkat çekmiştir. Bu bilgilerden bazıları:

- "Alkol bazlı dezenfektanlar, alkolün yasak olduğu dinlerde kullanılabilir.
- Kullandığınız alkol bazlı dezenfektan miktarı önemlidir. Elin tüm yüzeyini kaplayacak miktarda uygulanıp eller kuruyana kadar doğru teknikle ovalanmalıdır.
- Ellerinizi sık sık temizlemek ve eldiven giymemek daha güvenlidir.
- Ortak bir şişe alkol bazlı dezenfektana dokunmak virüs bulaşını önler.
- Vitamin ve mineral takviyeleri COVID-19'u tedavi edemez.
- Yüzme, COVID-19 virüsünü iletmez.
- Ayakkabıların COVID-19'u yayma olasılığı çok düşüktür.
- Alkol almak sizi COVID-19'a karşı korumaz ve tehlikeli olabilir.

- Çorbanıza veya diğer öğünlerinize biber eklemek COVID-19'u önlemez veya tedavi etmez.
- Vücudunuza çamaşır suyu veya başka bir dezenfektan püskürtmek sizi COVID-19'a karşı korumaz ve tehlikeli olabilir.
- COVID-19 virüsü sıcak ve nemli iklimlerde yayılabilir.
- Antibiyotikler COVID-19'u önleyemez veya tedavi edemez" (URL-7).

DSÖ'nün bu şekilde yapmış olduğu tüm bilgilendirmelere rağmen asılsız bilgiler hızla yayılmaya devam etmiş ve komplo teorileri üretilmeye başlanmıştır (Gülgez ve Bozkur, 2021). Komplo teorileri, en az iki güçlü karakterin gizlice planladığı iddia edilen önemli sosyal ve politik olayların ve şartların gerçek sebebini açıklamaya çalışma girişimidir (Douglas vd., 2019). Komplo teorilerinin toplum içindeki farklı siyasi görüşleri savunan kişiler arasında ortaya çıkması toplumun ayrışmasına ve salgından olumsuz etkilenmesine neden olmuştur (Douglas, 2020). Salgın dönemindeki belirsizlik ve korku gibi duyguların yaşanması insanların başkalarını suçlamaya yöneltmiştir. Bundan dolayı insanlar, kendi mantıklarına ve duygularına hitap eden komplo teorilerine inanmayı tercih etmişlerdir. Komplo teorileri virüsün çıktığı ülkeye karşı düşmanlığa, aşı karşıtlığına, farklı etnik yapıdaki kişilere öfke ve kin beslemeye, bilimsel çalışmalara güvenilmemesine sebep olmuştur (Küçükali ve Çınar, 2020). Komplo teorileri, yaşanan olayların birbirine zıt görüşler tarafından yorumlanmasının bir yoludur. Yani olayları doğru veya yanlış olarak değerlendirmedir. Komplo teorileri üzerinden olaylar değerlendirildiğinde bilinenden daha fazlası olduğu varsayılmaktadır (Kaya, 2022).

Oxford Üniversitesi Reuters Enstitüsü COVID-19 ile ilgili 200'e yakın teori incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yanlış bilgilerin %38'inin tamamen uydurmadan oluştuğu, %59'unun ise doğruların çarpıtılarak yeniden şekillendirilip haber olarak medyaya yansıtıldığı görülmektedir (URL-8).

COVID-19 salgınına dair birçok komplo teorileri ortaya atılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- COVID-19, yapay olarak üretilmiş bir laboratuvar ürünüdür.
- COVID-19, biyolojik bir silah olarak üretilmiştir.
- COVID-19, küresel güçlerin diğer ülke ekonomilerini krize sürüklemek için ürettikleri bir virüstür.
- COVID-19, küresel güçler tarafından dünya nüfusunu azaltmak için geliştirilmiştir.
- COVID-19, küresel güçlerin dijitalleşmeyi hızlandırarak yeni bir dünya düzeni oluşturmak için ürettikleri bir virüstür.
- COVID-19, hükümetlerin anti-demokratik hedeflerini gerçekleştirmek için ürettikleri bir virüstür.
- COVID-19, Çin'in yeni bir dünya ekonomisi yaratmak için oluşturduğu bir projedir.
- COVID-19, gelişmiş ülkelerin yaşlı nüfusunu gençleştirmeyi hedefleyen bir projedir.
- COVID-19 aşısı, genetik kodlarımızı değiştirmeyi amaçlamaktadır.
- COVID-19, gebeliği engellemek için yapay olarak üretilmiş bir virüstür.
- COVID-19, ABD'nin Çin'e saldırmak için geliştirdiği bir silahtır.
- COVID-19, Çin'in ABD'ye karşı geliştirdiği bir silahtır.
- COVID-19, Bill Gates'in insanlara çip takma ve bu sayede onları izleme projesidir.
- COVID-19, yeni nesil cep telefonu teknolojisi olan 5G dalgalarıyla yayılmaktadır.
- COVID-19, gerçek bir salgın değildir.
- COVID-19, ilaç satmak isteyen şirketlerin ürünüdür.

- COVID-19 ilaçları sağlıklı insanları öldürür.
- COVID-19 dini bir ikazdır.
- COVID-19 Netflix şirketinin üyelik artırmak için oluşturduğu bir virüstür." (Akyol ve Atli, 2021; Akyüz, 2021; URL-9).

Gülgez ve Bozkur'un (2021) araştırmasına göre halkın %71'inin COVID-19 virüsüne ait en az bir komplo teorisini benimsemekte, komplo teorilerine inanmaya yatkınlık düşük eğitim düzeyi ile ilişkili olmakta, gelir kaybı yaşayan ve orta düzey gelir sahibi olan gruplarda anlamlı düzeyde komplo teorilerine olan inanç artmaktadır. Ayrıca pandemi sürecinde ekonomik kayıp yaşayanlar, ekonomik kayıp yaşamayanlara kıyasla komplo teorilerine daha fazla inanmaktadırlar.

İnsanların komplo teorilerine inanmaları çeşitli etkenlerle ilişkilidir. Bunlar:

- Henüz pandeminin başlarında iken doktorların kesinleşmemiş bilgiler sunması, halkın kafasını karıştırarak komplo teorilerine inancı artırmıştır (Tagliabue vd., 2020). Örneğin Türkiye'de bir tıp profesörü kelle paça yemenin bağışıklığı güçlendirdiğini söyleyerek virüsün tedavisinde oldukça etkili olduğunu ileri sürmüştür (URL-5). Bu iddiaya inanan insanlar kelle paça satışı yapan restoranlara akın etmişlerdir (URL-10).
- İnsanların komplo teorilerine inançları üzerinde izledikleri diziler ve programların da etkisi olmuştur. 2018 yılında yayınlanmış bir dizi olan My Secret Terrius'un 10. Bölümünde koronavirüsten bahsedildiği görülmektedir. Dizide virüsün insan yapımı ve biyolojik bir silah olduğuna değinilmektedir. Diziyi izleyen kişiler koronavirüsün önceden tahmin edildiği gerekçesiyle virüsün dizide belirtildiği gibi ortaya çıktığına inanmışlardır (URL-9). Nobel Ödüllü Luc Montagnier ise Fransa'da bir haber kanalında koronavirüsün laboratuvar ortamında geliştirildiğini iddia etmiştir (URL-11). Yine Türkiye'deki bir yazar katıldığı bir programda Guidine Stone (Rehber taşı) anıtının üzerinde "İnsan nüfusunu 500 milyonun altına düşür" yazdığını söylemektedir. Dolayısıyla bu virüsün nüfus azaltma stratejisi için insan yapımı olduğunu iddia etmektedir. Bu gibi iddialardan dolayı insanlar virüsün yapay olduğunu ve kasten ortaya çıkarıldığını düşünmüşlerdir (URL-9).
- Virüs hakkında uzman olmayan doktorların da kendilerini ön plana çıkartmak için fikir belirtmeleri insanların komplo teorilerine inançlarını arttırmıştır. Örneğin bazı doktorlar virüsü basit bir grip olarak nitelendirmiştir (Tagliabue vd., 2020). Virüsün basit bir grip olarak görülmesinden dolayı insanlar aşının gereksiz olduğunu düşünmüş, aşının yan etkilerinden korkmuş ve aşı üreten firmaların güven vermediklerini iddia etmişlerdir (İlke Yılmaz vd., 2021).
- Marketlerin ve çıkarcı insanların virüsten kar sağlamak için maske, temizlik, hijyen malzemelerini stok yapmaları halkı telaşlandırmıştır. Bu yüzden salgının ilk günlerinde market rafları boşaltılmış, dezenfekte etmede faydası olduğu düşünülen ürünler olan deterjan, kolonya gibi temizlik malzemelerine talep artmış ve orantısız fiyat artışları görülmüştür (Küçükali ve Çınar, 2020).
- Dini alanda tanınmış kişiler de insanların komplo teorilerine olan inancında etkilidir. Din alanında ünlü bir isim koronavirüsün bir çeşit uyarı olduğu, yaratıcının bize olan kızgınlığın bir ifadesi olduğu, dünyadaki gaflet, günah ve isyanlarımızın sonucu verilmiş bir ceza olduğunu belirtmiştir. Bu durumları Rum suresi 41 ve 42. Ayetlere dayandırmıştır. Koronavirüsün Çin'de başlamasının sebebinin Çin'in Doğu Türkistan'a yaptıkları vahşice sömürüleri ve oradaki insanları asimile ettikleri için burada başladığını iddia etmiştir (URL-12). Küçükali ve Çınar'ın (2020) yaptıkları araştırmada

Atatürk Üniversitesi'ndeki 245 akademisyenden %46.9'unun koronavirüsün ilahi bir ikaz olduğuna inandığı tespit edilmiştir.

- İnsanlar anlayabildikleri şeylere inanmayı tercih ederler. Bu durum da komplo teorilerine olan inançlarını etkilemektedir. COVID-19'un ortaya çıkışından sonra bilim insanlarının yaptığı açıklamaların teorik olması, anlaşılmasının zor olması, görüşlerinde farklılıklar olması ve buna karşın komplo teorilerinde günlük dilin kullanılması, algılanmasının kolay olmasına ve komplo teorilerine inanmayı kolaylaştırmaya hizmet etmiştir (İlke Yılmaz vd, 2021).

Akyol ve Atli'nin (2021) araştırmasına göre katılımcıların en çok benimsedikleri komplo teorisi "Koronavirüs (COVID-19), yapay olarak üretilmiş bir laboratuvar ürünüdür." Teorisidir. Katılımcıların en az benimsedikleri komplo teorisi ise "Koronavirüs (COVID-19), yeni nesil cep telefonu teknolojisi olan 5G dalgalarıyla yayılmaktadır." Teorisidir. Bu komplo teorisini ortaya atan kişi kendisini doktor olarak nitelendiren Thomas Cowan'dır. Salgının Çin'den başlayıp Avrupa'ya ve Kuzey Amerika'ya yayılmasının nedeninin 5G dalgalarının olduğunu belirtmiştir. 5G dalgalarının bağışıklığı düşürdüğü ve virüsün daha fazla insana bulaşmasını hızlandırdığı yönünde görüşler de ortaya çıkmıştır (URL-5). Jolley ve Paterson (2020), yaptıkları araştırma ile COVID-19'un 5G telefon direklerinden yayıldığı konusundaki komplo teorilerine inanan bireylerin 5G direklerine zarar verdiklerini tespit etmişlerdir (Douglas, 2020). Fakat bilim insanları bu iddiaları yalanlamış ve geçersiz kılmıştır. 5G teknolojisini kullanmayan İran'da COVID-19 vakasının görülmesi bu iddiaların geçersiz kılınmasında bir kanıt olarak kabul edilmiştir (URL-8).

**Amaçlar ve Hedefler**

COVID-19 sürecinde ortaya çıkan yoğun bilgi karmaşası sebebiyle birçok komplo teorisi üretilmiştir. Komplo teorilerine inanan kişiler salgın sürecinde önleyici tedbirlere uymamıştır. Literatür incelendiğinde Akyüz (2020; 2021), Gülgez ve Bozkur (2021), Akyol ve Atli (2021) gibi birçok araştırmacı makalelerinde halkın ne düzeyde COVID-19 komplo teorilerine inandıkları, hangi kitle iletişim aracıyla bu teorilere maruz kaldıkları, sosyo-ekonomik düzey, dini görüş, siyasi görüş gibi etmenlerin COVID-19 komplo teorilerine inancın üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte komplo teorilerine inancın genel anlamda düşük eğitim düzeyiyle ilişkilendirildiği görülmüştür (Gülgez ve Bozkur, 2021). Ancak alan yazında belli bir eğitim seviyesine sahip olan üniversite öğrencilerinin COVID-19 komplo teorilerine olan inanç düzeyleri hakkında bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin COVID-19 komplo teorilerine olan inanç düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilecek sonuçlarla literatüre ışık tutacak ve gerçekte komplo teorilerinin eğitimle ilişkili olup olmama durumu test edilmiş olunacaktır. Bu kapsamda çalışmada H0 ve H1 hipotezleri kurulmuş ve çalışma bu hipotezler üzerine kurgulanmıştır.

H0= Üniversite öğrencileri komplo teorilerine inanmamaktadırlar

H1= Üniversite öğrencileri komplo teorilerine inanmaktadırlar.

Buna göre aşağıda yer alan alt problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin COVID-19 hakkındaki komplo teorilerine inanma düzeyi nedir?
- Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri kademeye göre (lisans/ önlisans) komplo teorilerine inanç düzeyleri değişmekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin politik ve dini görüşlerine göre COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyleri değişmekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığına göre COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyi değişmekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu incelemede iki veya daha fazla değişken arasında nasıl bir ilişkinin olduğu, değişkenlerin birbirleri üzerinde nasıl etkisinin olduğu gözlenmeye çalışılmıştır (Tekbıyık, 2019). Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin dini ve politik görüşleri, sosyal medya kullanım sıklıkları ve COVID-19 komplo teorilerine inanç arasındaki ilişki araştırılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya ilinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Konya ilinde bir üniversitenin eğitim fakültesi, ziraat fakültesi, veterinerlik fakültesi ve meslek yüksekokulunda öğrenim görecek olan lisans ve ön lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde uygun ve kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme, örneklem seçimini para, zaman ve ekonomik açıdan kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem sıklıkla kullanılıyor olmasına rağmen araştırma evrenini temsil etme gücü az olması ve diğer yöntemlerden daha az bilgi vermesi nedeniyle az tercih edilmesi istenen bir yöntemdir. Kartopu örnekleme, araştırma konusu hakkında en çok bilgi sahibi olan kişi/kişilere ulaşıp örneklem oluşturmakla başlar. Daha sonra "bu konu hakkında başka kimlerle konuşulmasını önerirsiniz?" sorusu sorularak verilen cevaptaki kişilerle de görüşülmektedir. Böylece örneklem kartopu gibi büyümektedir (Canbazoğlu Bilici, 2019). Bu çalışmada zaman, ekonomiklik, uygunluk ve araştırmacının örnekleme hâkim olamayışı gerekçeleri sebebiyle uygun örnekleme tekniği, örneklemin genişlemesi için ise kartopu örnekleme tekniğinin kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin 72'si 1.sınıf, 121'i 2.sınıf, 52'si 3.sınıf ve 16'sı 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin 196'sı lisans ve 65'i ön lisans düzeyinde öğrenim görmektedir.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

| | | 1.sınıf | 2.sınıf | 3.sınıf | 4.sınıf | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kız | 38 | 91 | 35 | 6 | 170 |
| | Erkek | 34 | 30 | 17 | 10 | 91 |
| Toplam | | 72 | 121 | 52 | 16 | 261 |

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada üniversite öğrencilerinin COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Gülgez ve Bozkur'un (2021) geliştirdikleri COVID-19'a yönelik Komplo Teorileri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

***Kişisel Bilgi Formu:*** Örneklem grubunun eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet, sosyal medya kullanım sıklığı, politik ve dini tercihlerinin belirlenmesine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

***COVID-19 Komplo Teorileri Ölçeği:*** Gülgez ve Bozkur (2021) tarafından geliştirilen ve 5'li Likert tipinden oluşan bir ölçektir. Ölçekte 15 madde bulunmaktadır. Ölçek 18 yaş üstü kişiler için geliştirildiğinden dolayı üniversite öğrencileri üzerinde uygulanması uygun görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94'tür. Bu oran ile ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Bu çalışma için de güvenilirlik katsayısı ayrıca hesaplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Veriler SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilere uygulanacak testlerin seçimi için normal dağılım varsayımı ve histogramlar ile kontroller yapılmış ve veri grubunun parametrik testlere uygun olduğuna karar verilmiştir. Betimsel istatistikler, korelasyon ve bağımsız örneklemler örneklemler t-testi analizleri yapılarak alt problemlere cevap aranmıştır.

## BULGULAR

Çalışma kapsamında alt problemler için elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

***Üniversite öğrencilerinin COVID-19 hakkındaki komplo teorilerine inanma düzeyi***

Öğrencilerin COVID-19 hakkındaki komplo teorilerine inanma düzeylerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Üniversite öğrencilerinin COVID-19 hakkındaki komplo teorilerine inanma düzeyi**

| N | Minimum | Maximum | Ortalama (X) | *SD* |
|---|---|---|---|---|
| 261 | 15 | 75 | 41.31 | 14.702 |

Tablo 2'ye göre üniversite öğrencilerinin komplo teorileri ölçeğinden aldıkları en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Madde düzeyinde ele alındığında $X_{min}$=1 ve $X_{max}$=3 düzeyindedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin komplo teorilerine inanç düzeylerinin ortalamanın altında olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre komplo teorilerine inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(259)}$=.387, $p$>.05).

**Tablo 2. Cinsiyete göre öğrencilerin COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyleri**

| Cinsiyet | N | X | SD | df | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kız | 170 | 41.56 | 14.02 | 259 | .387 | .07 |
| Erkek | 90 | 40.82 | 15.96 | | | |

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri kademeye göre (lisans/ önlisans) komplo teorilerine inanç düzeyleri de bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğrenim görülen kademeye göre öğrencilerin COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyleri**

| Kademe | N | X | SD | df | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ön lisans | 65 | 40.37 | 17.58 | 259 | .592 | .00 |
| Lisans | 196 | 41.62 | 13.12 | | | |

Tablo 3'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kademesine göre komplo teorilerine inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(259)=}.592$, $p<.05$).Buna göre lisans öğrencileri ön lisans öğrencilerine göre komplo teorilerine daha fazla inanmaktadırlar (X= 41.62).

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusunda üniversite öğrencilerinin politik ve dini görüşlerine göre COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Üniversite öğrencilerinin politik ve dini görüşlerine göre COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyleri**

| | | Dini İnanç | Politik İnanç |
|---|---|---|---|
| Komplo Teorilerine İnanç | r | .194** | .056 |
| **. $p<.001$ | | | |

Tablo 4'e göre dini inançlar ile komplo teorilerine yönelik inanç arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r=.19, p<.001). Buna göre bireylerin kendilerini inançlı hissetmeleri ile komplo teorilerine inanmaları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Ancak politik görüş ile komplo teorileri arasında bir ilişki bulunmamaktadır (p>.05).

Çalışmada son olarak öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı ile komplo teorileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te özetlenmiştir.

**Tablo 5. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığına göre COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeyi**

| | | Komplo Teorilerine İnanç | Sosyal Medya Kullanım Sıklığı |
|---|---|---|---|
| Komplo Teorilerine İnanç | r | 1 | .072 |

Tablo 5' e göre öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı ile komplo teorilerine inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeylerini belirlenmesidir. Araştırma sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin inanç düzeylerinin ortalamanın altında olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin eğitim düzeyinin yüksek olması komplo teorilerine olan inanç düzeylerinin ortalamanın altında kalmasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde Gülgez ve Bozkur'un (2021) yaptıkları araştırmada da komplo teorilerine inanç düzeyleri üzerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın bir başka sonucu ise katılımcıların öğrenim gördüğü kademeye göre aralarında anlamlı bir ilişkinin çıkmasıdır. Bu ilişkiye göre lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerine göre daha fazla komplo teorilerine inandıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmaya katılan lisans öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin zeka alanları ile ön lisans bölümü öğrencilerinin zeka alanlarının birbirinde farklı olması ortaya çıkan sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Ayrıca lisans ve ön lisans öğrencilerinin hayata bakış açıları (gerçekçi, hayalperest, karamsar, pozitif vb.) sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

Sonuçlar incelendiğinde komplo teorilerine inanç düzeyinde dini görüşün anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Katılımcıların dini inanç düzeylerin yükseldikçe komplo teorilerine olan inanç düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Akyüz'ün (2021) yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Dindarlık ile komplo teorileri arasında ilişki olmasının sebebi olarak; COVID-19 sürecinde tedavinin nasıl olacağının bilinmemesinin toplumda belirsizliğe yol açması ve bilim insanlarının da ortak bir noktada buluşamamaları ve bu nedenle insanların bu durumu din ile açıklamaya çalışması gösterilebilir.

Katılımcıların politik görüşleri inanç düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki göstermemektedir. Katılımcıların sağ ya da sol görüşe yakın olmalarının komplo teorilerine inanç düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Akyol ve Atli'nin (2021) yaptıkları çalışma da araştırma sonucuna benzer niteliktedir. Bu durum bireylerin politik inançlarının düşünce yapıları üzerinde etkili olmadığının bir göstergesi olabilir.

Yapılan araştırmada komplo teorilerine inanç düzeyi ile sosyal medya kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde COVID-19'un gündemde daha az yer almasıyla birlikte komplo teorileri sosyal medyada daha az karşımıza çıkmıştır. Bu durum verilerin toplandığı dönemle ilgili olabilir.

## ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin COVID-19 komplo teorilerine inanç düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Dünya üzerinde görülen diğer salgın dönemlerinde olduğu gibi COVID-19 pandemi döneminde de birçok yalan haber ve komplo teorileri ortaya çıkmıştır. Bunların ortaya çıkmasındaki temel neden bilgi eksikliğidir. Çıkan haberlere sorgulamadan ve doğruluğunu araştırmadan inanan birçok insan zarar görmüştür. Yaşanacak kötü olayların önüne geçebilmek için toplumun resmi kurumların açıklamalarını takip etmesi, haberlerin tarihine ve içeriklerine dikkat etmesi, bilgilerin kaynağının araştırılması, doğruluğundan emin olunmayan haber ve bilgileri

paylaşılmaması önerilebilir (Bozkurt, 2021). Bilim insanları da şeffaf bir şekilde toplumun sağlığını doğrudan ilgilendiren haberleri, toplumun tüm kesimlerinin anlayabileceği şekilde aktarmalıdır (Kaya, 2022).

Araştırma sonucuna göre dini inanç arttıkça komplo teorilerine olan inanç da artmaktadır. Bu dönemde yalan haberlerin çok yaygın olması ve bilim insanları tarafından ortak, anlaşılır açıklamaların yapılmaması etkili olmuş olabilir. Bu konuda hükümetin, yapılan bilgilendirmeleri ve açıklamaları toplum tarafından desteklenen, saygı gösterilen, rol model alınan kişiler aracılığıyla yapması, topluma verilen mesajların etik değerlere uyumlu, ikna edici ve toplum için faydalarına dikkat edilerek verilmesi önerilebilir (Küçükali ve Çınar, 2020).

Araştırma sonucuna göre lisans öğrencileri ön lisans öğrencilerine göre komplo teorilerine daha fazla inanmaktadır. Bu sonucun çıkmasında verilerin toplandığı lisans ve ön lisans öğrencilerinin bakış açıları etkili olmuş olabilir. Çünkü öğrencilerin gerçekçi, hayalperest, karamsar, pozitif vb. bakış açılarına sahip olmaları komplo teorilerine olan inanç düzeylerini de etkileyebilir. Yapılacak diğer çalışmalara öğrencilerin bakış açılarının belirleneceği araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin zekâ alanları da bu sonucun çıkmasında önemli bir etken olabilir. Lisans öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu eğitim fakültesi öğrencisidir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak sözel ve sosyal zekâsı daha ağır basarken ön lisans bölümlerindeki öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip olması bu duruma etki edebilir. Bu çalışmadan sonra yapılacak çalışmalar için kullanılan ölçeklerde zekâ alanlarının belirlenmesiyle ilgili sorulara yer verilip zekâ alanlarının komplo teorilerine inanç düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

Akyol, E., ve Atli, A. (2021, Kasım). Sosyal medya bağımlılığı ve politik eğilimin COVID-19 komplo teorileri üzerindeki etkisi. *International Marmara Social Sciences Congress,* Kocaeli. https://goo.by/KlXvy

Akyüz, S. S. (2020). Yanlış bilgi salgını: COVID-19 salgını döneminde Türkiye'de dolaşıma giren sahte haberler. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 34*, 422-444. https://doi.org/10.31123/akil.779920

Akyüz, S. S. (2021). Koronavirüs komplo teorileri: dezenformasyon ve politik kimliklerin komplocu düşünüşe etkisi. *İletişim ve Medya Alanında Uluslararası Araştırmalar, 2*, 57-86. https://goo.by/kMSn2

Akyüz, S.S., Gülnar, B. Ve Kazaz, M. (2021). Yeni medyada haber güvenilirliği sorunu: Üniversite öğrencilerinin sahte/yalan haberlere yönelik doğrulama refleksleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 36(17),* 2818- 2840. https://doi.org/10.26466/opus.838464

Alpyıldız, G. Ve Aslan, D. (2020). Yeni koronavirüs hastalığı (covid-19) ile ilgili yanlış bilgilerle mücadele yöntemleri. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 13(3)*, 457-464. https://doi.org/10.26559/mersinsbd.763836

Aydın, A. F. (2020). Post-truth dönemde sosyal medyada dezenformasyon: Covid-19 (yeni koronavirüs) pandemi süreci. *Asya Studies,4(12)*, 76-90. https://doi.org/10.31455/asya.740420

Bozkurt, F. (2021). COVID-19 pandemi sürecindeki sahte ve yalan haberlerin bir getirisi: İnfodeminin Türkiye bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 4(7)*, 135-151. https://dergipark.org.tr/en/pub/uhad/issue/65997/1016787

Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örnekleme yöntemleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed). İçinde *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 56-78). Ankara: Pegem Akademi. **https://goo.by/QnuPS**

Douglas, K. M., Uscinski, J. E., Sutton, R. M., Cichocka, A., Nefes, T., Ang, C. S. Ve Deravi, F. (2019). Understanding conspiracy theories. *Political Psychology, 40*, 3-35. https://doi.org/10.1111/pops.12568

Douglas, K.M. (2020). COVID-19 conspiracy theories. *Group Processes & Intergroup Relations, 24(2)*, 270-275. https://doi.org/10.1177/1368430220982068

Gülgez, Ö. Ve Bozkur, B. (2021).COVID-19 ile ilgili komplo teorilerinin incelenmesi: Türkiye örneği. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 6(15)*, 1179-1217.http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.319

İlke Yılmaz, H., Turğut, B., Çıtlak, G., Mert, O., Paralı, B., Engin, M., Aktaş, A. Ve Alimoğlu, O. (2021). Türkiye'de insanların COVİD- 19 aşısına bakışı. *Dicle Tıp Dergisi, 48(3)*, 583- 594. https://doi.org/10.5798/dicletip.988080

Kaya, S. (2022). Post-Truth çağında COVID-19 aşısı üzerinden sosyal medyadaki kamusal komplo teorisi üretiminin incelenmesi. *Fırat ÜniversitesiSosyal Bilimler Dergisi, 32(1)*, 279-290. https://doi.org/10.18069/firatsbed.995633

Küçükali, A. Ve Çınar, O. (2020). Akademisyenlerin COVID-19 algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24(4)*, 1633-1654.

https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/59389/808013

Sezgin Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed). İçinde *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s.140-161). Ankara: Pegem Akademi.

Şengün, G. (2021). Farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecine yönelik görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(2)*, 94-102. https://doi.org/10.47770/ukmead.943044

Tagliabue, F., Galassi, L. Ve Mariani, P. (2020). The "pandemic" of disinformation in COVID-19. *SN Comprehensive Clinical Medicine, 2(9)*, 1287-1289. https://doi.org/10.1007/s42399-020-00439-1

Tekbıyık, A. (2019). İlişkisel araştırma yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed). İçinde *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s.164-178). Ankara: Pegem Akademi.

Yorguner, N., Bulut, N.S., ve Akvardar, Y. (2021). COVID-19 salgını sırasında üniversite öğrencilerinin karşılaştığı psikososyal zorlukların ve hastalığa yönelik bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Nöro Psikiyatri Arşivi Dergisi, 58*, 3-10. https://doi.org/10.29399/npa.27503

## İNTERNET KAYNAKLARI

URL-1:

https://www.aa.com.tr/tr/dunya/iranda-sahte-ickiden-olenlerin-sayisi-800e-yaklasti/1822904 adresinden 12/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-2:

https://www.google.com/amp/s/www.ajansurfa.com/amp/haber/9150941/aci-biber-koronaya-meydan-okuyor adresinden 14/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-3:

https://www.sozcu.com.tr/2020/saglik/dr-erkus-isot-coronaya-karsi-korumaz-6088858/ adresinden 15/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-4:

https://www.google.com/amp/s/www.haberler.com/amp/sanliurfa-isotuna-koronavirus-talebi-1-13199495-haberi/ adresinden 17/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-5:

https://tr.euronews.com/2020/04/03/sosyal-medyada-koronavirus-paylasimlari-dogru-bilinen-10-yanlis-corona-virus-covid-19 adresinden 17/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır

URL-6:

https://tr.sputniknews.com/amp/20200429/trumpin-dezenfektan-enjeksiyonu-onerisinin-ardindan-3-abdli-temizlik-malzemesi-icti-1041934769.html adresinden 24/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-7:

https://www.who.int/emergencies/ adresinden 20/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-8:

https://tr.euronews.com/2020/04/09/rapor-covid-19-a-iliskin-bilgilerin-yuzde-38-i-uydurma-yuzde-59-u-baglamindan-koparilmis adresinden 21/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-9:

https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/sayi-373-mayis-2020/10040/basimiza-kim-sardi-bu-belayi-komplo-ve-koronavirus/11774 adresinden 23/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-10:

https://www.ntv.com.tr/galeri/yasam/corona-virus-sonrasi-kelle-paca-ve-iskembe-satislari-patladi,CPpx_FPFoUKhgUEG6Ors6A/B9y8_VAtZkmZDemJ1Ylvdg adresinden 23/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-11:

https://goo.by/PzOd8 adresinden 24/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-12:

https://www.milligazete.com.tr/makale/4108973/abdurrahman-sevgili/ adresinden 24/05/2022 tarihinde ulaşılmıştır.

## ÖLÇEKLER

**COVID-19 Komplo Teorileri Ölçeği**

| | **Kesinlikle katılmıyorum** | **Katılmıyorum** | **Kararsızım** | **Katılıyorum** | **Kesinlikle katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. COVID-19 salgınının ortaya çıkması ve yayılması, bazı kuruluşların/devletlerin gizli çabalarının bir sonucudur. | | | | | |
| 2. COVID-19 salgını dünyadaki olayları gizlice manipüle eden küçük bir grubun faaliyetinin sonucudur | | | | | |
| 3. Salgınla ilgili konularda bilim insanlarının halkı aldatmak için delilleri gizlediğine ve/veya manipüle ettiğine inanıyorum. | | | | | |
| 4. COVID-19 ve tedavisi hakkında birçok bilgi kamuoyundan saklanmaktadır. | | | | | |
| 5. COVID 19'un tedavisi ve/veya aşısı vardır, ancak kasten saklanmaktadır. | | | | | |

6. Virüsler ve / veya hastalıklar, bazı insanları (yoksullar, yaşlılar, vb.) enfekte etmek için kasıtlı olarak yayılmaktadır.

7. COVID-19'un toplumları kontrol etmenin bir aracı olarak ortaya atıldığına inanıyorum.

8. COVID-19'un ortaya çıkmasında kar elde etmek isteyen ilaç şirketlerinin de payı olduğuna inanıyorum.

9. COVID-19 salgını çöken dünya ekonomisini iyileştirme operasyonudur.

10.COVID-19 salgını dünya devi ülkelerinin kendi aralarındaki hesaplaşmalarının bir sonucudur.

11. COVID 19 ile insan nüfusunun azaltılması ve robotlaşmanın arttırılması hedeflenmektedir.

12. COVID 19 salgınının asıl amacı insanlara çip takarak onları kontrol etmektir.

13.COVID-19'un iklim değişikliğini önlemek için bir deney olarak tasarlandığına inanıyorum.

14. COVID-19 salgınının başlamasında ve devam etmesinde 5G yeni -nesil kablosuz telefon teknolojisi-teknolojisinin etkili olduğuna inanıyorum.

15. COVID-19 virüsünün biyolojik silah olduğuna inanıyorum.

# HIRPALANMIŞ KADIN SENDROMU: AİLE İÇİ ŞİDDETTE KADINLARIN ŞIDDET DÖNGÜSÜNDEN ÇIKAMAMASI VE SONUÇLARI

**Zeynep Pınar COHEN**

Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi

zeynep.cohen@istun.edu.tr

ORCID ID:0000-0002-1069-438X

## Özet

HKS (Hırpalanmış Kadın Sendromu), eş ya da partner tarafından, fiziksel, emosyonel ya da cinsel şiddetin bir ya da birkaçına sürekli olarak maruz kalınmasına bağlı olarak gelişen bir sendromdur. Mağdur kadında, söz konusu eş veya partnerden kurtulamayacağına ilişkin inanç geliştirme, öğrenilmiş çaresizlik, zayıf benlik değeri, benlik saygısının azalması, hareket etme ve sorumluluk almada belirgin yetersizliklerle karakterizedir. İşlevsellik ve yargılamada bozulmalarla gider ve mağdurun kendisine ilişkin olarak geliştirdiği disfonksiyonel ve irrasyonel düşünceler belirgindir. İstismar döngüsünden çıkamayan mağdur bir süre sonra çıkmayacağına ilişkin öğrenilmiş çaresizlik, sonrasında da istismarı hak ettiğine ilişkin çarpıtılmış düşünce kalıpları geliştirmeye başlar. HKS, tıbbi, hukuki, psikolojik ve sosyal sorunları beraberinde getirir. Sadece şiddet gören kadını etkilemez, çekirdek aile başta olmak üzere köken aile, geniş aile, sosyal çevreler ve en sonunda aslında tüm toplumu dalga dalga yayılan bir şekilde olumsuz etkiler. HKS'nin ne olduğu ve nasıl bir etkisi olduğunu bilmek, HKS mağduru bir kadını tanımak ve ona yardım edebilmek için ilk ve en önemli şarttır. Kadınların aile içi şiddetten çıkamamasının ağır sonuçları olduğu aşikardır. Şiddet gören bir kadının, şiddet gördüğü ilişkisinden kurtulamamasının her vaka özelinde farklı sebepleri olabilir. Bu derleme çalışmasının amacı, uygun yaklaşım, önleme ve koruma yollarını oluşturmak için HKS'nin dinamiklerini anlamak üzere "Hırpalanmış Kadın Sendromu"nu ele almaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Aile içi şiddet, hırpalanmış kadın sendromu, travma psikolojisi, psikoloji

# BATTERED WOMAN SYNDROME: WOMEN'S FAILURE TO EXIT THE CYCLE OF VIOLENCE IN DOMESTIC VIOLENCE AND ITS CONSEQUENCES

## Abstract

BWS (Battered Woman Syndrome) is a syndrome that develops due to continuous exposure to one or more of the physical, emotional or sexual violence by the spouse or partner. It is characterized by developing a belief that the victim cannot get rid of the spouse or partner in question, learned helplessness, weak self-worth, low self-esteem, and apparent inability to act and take responsibility. It goes with deterioration in functionality and judgment, and the dysfunctional and irrational thoughts that the victim develops about herself are evident. The victim, who cannot get out of the abuse cycle, starts to develop learned helplessness that he will not come out after a while, and then develops distorted thought patterns that he deserves the abuse. HKS brings with it medical, legal, psychological and social problems. It does not only affect the woman who is subjected to violence, but also negatively affects the nuclear family, the family of origin, extended family, social circles and finally the whole society in waves. Knowing what HKS is and how it has an impact is the first and most important condition for recognizing and helping a woman who has been a victim of HKS. It is obvious that women's inability to get out of domestic violence has serious consequences. There may be different reasons for a woman who has been subjected to violence, in each case, for not being able to get out of her relationship with violence. The purpose of this review is to address the "Battered Woman Syndrome" to understand the dynamics of HKS in order to establish appropriate approaches, prevention and protection.

**Keywords:** Domestic violence, battered woman syndrome, trauma psychology, psychology

## GİRİŞ

Kadınların aile içi şiddet mağduru olması 1970'lerden itibaren hukuk, sosyal hizmetler, tıp ve psikoloji gibi ilgili disiplinleri içine alacak şekilde dikkat çekmiş ve kavramsallaştırılmıştır. Walker (2017:25), aile içi şiddetin psikolojik etkilerini, geniş bir kapsamla Hırpalanmış Kadın

Sendromu (HKS- Battered Woman Syndrome/BWS) olarak tanımlamaktadır. Türkiye'de kadınların eş veya partner şiddeti sebebi ile hırpalanması oldukça önemli bir halk sağlığı sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hırpalanan kadınlara ait bildirilen vakalardaki artış ve ölümle sonuçlanan vakalar oldukça can sıkıcı bir şekilde gözler önünde yaşanmaktadır.

Aile içi şiddette kadına yönelik şiddet tüm toplumu ilgilendiren ciddi önemde bir sorun ve ruhsal travmadır. Kadınların şiddet görmesi bağlantılı sağlık sorunlarını gündeme getirmektedir. Eş/partner tarafından aile içi şiddete maruz kalmanın neden olduğu ruhsal travmanın yanında, şiddete maruz kalan kadınlarda duygudurum bozuklukları, anksiyete bozuklukları, yeme bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), alkol/madde kullanım bozukluğu gibi ruhsal bozukluklar ile kardiyovasküler hastalıklar, kronik ağrı, uyku bozuklukları, gastrointestinal sistem problemleri, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, travmatik beyin hasarı gibi bedensel hastalıklar ortaya çıkma riskini artırdığı bildirilmektedir (El-Serag ve Thurston, 2020). Yapılan bir meta analiz çalışmasında yakın partner şiddetinin ruh sağlığı sorunları riskini artırdığı hipotezinin incelenen çalışmalar dikkate alındığında tutarlı olduğu bildirilmektedir (Golding, 1999). Bu çalışmanın sonuçlarına göre aile içi şiddete maruz kalan kadınlarda maruz kalmayanlara göre depresyon görülme yaygınlığının 4-5 kat daha fazla olduğu, TSSB yaygınlık oranlarının %84'e vardığı belirtilmektedir. Aile içi kadına yönelik şiddet, hukuki sorunlar da doğurur. Durum, aile içinde şiddet gören kadının fail olması ile sonuçlanabilir. Kadınların kendilerini koruma motivasyonu ile adam öldürme suçu işlemelerinin kadın suçlular içinde önemli bir oranda olduğu belirtilmektedir (Akgün ve Çiftçi, 2014). Kadına yönelik şiddetin diğer önemli sonuçları çocuklarla ilgilidir. Şiddet gören bir kadın çocuklarına uygun bakımı vermekte büyük olasılıkla zorlanacaktır. Şiddet görenin, aleyhine olan güç dengesi lehine olacak şekilde değiştiğinde, kendisinden güçsüz olan çocuklarına karşı şiddet uygulayan haline gelmesi çocukların karşılaşacağı bir diğer sorun olabilir. Çocukların aile içi şiddete tanıklık etmesi, şiddet kültürünün aktarılması ve yetişen kuşağın şiddeti normalleştirmesi tehlikesini de beraberinde getirecektir. Şiddete/istismara maruz kalan çocuklarda sık rastlanan sorunlar arasında öfke yönetimi sorunları, saldırganlığın bir baş etme yolu olarak öğrenilmesi, çocuğun ebeveynleşmesi, yabancılaşmış çocuk sendromu, ergenlikte çete ve tarikatlere dahil olma, erken cinselleşme, madde kullanımı ve aile içi şiddet sorunları yaşamaları sayılabilir (Walker, 2017:193-202).

**Hırpalanmış Kadın Sendromu Nedir?**

Yakın partner şiddeti kavramı içinde erkekten kadına olan yakın partner şiddeti güç ve kontrol elde etmek amacıyla uygulanan bir şiddet davranışı biçimidir. HKS, eş ya da partner tarafından, fiziksel, emosyonel ya da cinsel şiddetin bir ya da birkaçına sürekli olarak maruz kalınmasına bağlı olarak gelişen bir sendromdur.

"Hırpalanmış Kadın Sendromu" (HKS) teriminin ilk olarak 1977'de ABD Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü (NIMH) tarafından finanse edilen ve kadın hastalığı tanımına uyan 400'den fazla kadın hakkında veri toplayan araştırma ödeneğinin adı olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Walker, 2017:89). HKS teriminin 1977 yılında ortaya çıkışı, Travma Sonrası Stres Bozukluğu'nun (TSSB) Mental Bozuklukların Tanı ve İstatistik El Kitabı olan DSM'nin (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 3. gözden geçirilmiş haline yani DSM-III'e (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 1980) bir tanı kategorisi olarak eklenmesinden öncedir. Ancak HKS halen DSM-V'te de bir tanı olarak yer almaz.

TSSB, (1) travmatik olayın araya giren düşünce ve görüntülerle tekrar tekrar yaşanıyor gibi olması, (2) kaçınma ve hissizleşme ve (3) aşırı uyarılmışlık olarak sayılabilecek -özellikle- bu

üç tanı kriteri ile karakterizedir. HKS'nin belirtileri ise Walker ve arkadaşlarının yaptığı araştırma sonucunda yedi faktör ile ortaya konarak tanımlanmıştır.

1. Travmatik olayların araya girici bir şekilde tekrar yaşantılanması
2. Yüksek seviyede uyarılmışlık ve anksiyete
3. Yüksek seviyede kaçınma ve duygusal hissizleşme
4. Bilişsel zorluklar
5. Kişiler arası ilişkilerde bozulma
6. Fiziksel sağlık ve beden imajı sorunları
7. Cinsellikle ve yakınlıkla ilgili sorunlar

Sayılan yedi kriterin ilk dördünün TSSB belirtileri ile aynı olduğu ancak son üç kriterin yakın partner şiddeti mağdurlarında görüldüğü söylenmelidir.

**Şiddet Döngüsü**

Mağdur kadın, eş/partner tarafından sürekli olarak şiddete uğramakla kalmaz aynı zamanda oldukça kafa karıştırıcı olan şiddet döngüsüne de maruz kalır. Şiddet döngüsü (Walker, 1979) tekrarlayan istismar örüntüsünde üç farklı aşama tanımlayan bir gerilim azaltma teorisidir: (a) artan tehlike duygusuyla birlikte gerilim oluşturma, (b) akut dayak olayı ve (c) sevgi dolu pişmanlık. Döngü genellikle, istismarcının kadının hayatına büyük ilgi gösterdiği ve genellikle sevgi dolu davranışlarla dolu olduğu açıklanan bir kur yapma döneminden sonra tekrar başlar (Walker, 2017:152).

Şiddet döngüsündeki birinci aşama, gerilimin kademeli olarak yükseltilmesi aşamasıdır. Lakap takmak, diğer kötü niyetli davranışlar ve/veya fiziksel taciz gibi sürtüşmeyi artıran eylemler bu aşamada görülmektedir. İstismarcı, aşırı ve patlamalarla gitmeyen bir şekilde memnuniyetsizliğini ve düşmanlığını ifade eder. Bu aşamada kadın, yakın partneri yatıştırmaya çalışır, onu memnun edeceğini düşündüğü şeyi yapar, onu sakinleştirmeye veya en azından onu daha fazla kızdırmamaya çalışır. İstismarcı eşin düşmanca davranışlarına yanıt vermemeye çalışır. Çoğunlukla kısa süreliğine başarılı olur. Bu noktada, istismarcıyı kontrol edebileceğine dair gerçekçi olmayan inancını pekiştirir.

İkinci aşamada gerginlik artmaya devam eder, kadın yaklaşan tehlikeden daha çok korkar ve sonunda adamın öfkeli tepki modelini kontrol etmeye devam edemez. İkinci aşama, birinci aşamadaki gerilimin kontrol edilemez bir şekilde boşaltılması ile karakterizedir. Bu aşamada istismarcı eş, kadının ciddi şekilde sarsılmasına ve yaralanmasına neden olabilecek sözlü ve fiziksel saldırganlığı ortaya koyar.

Tüm bu dayaklı, dövmeli aşamayı takip eden üçüncü aşama, ilk iki aşamadan farklıdır. Döven kişi bolca özür dileyebilir, kurbanına yardım etmeye çalışabilir, nezaket ve pişmanlık gösterebilir ve kurbana hediyeler ve/veya vaatler yağdırabilir. Bazen istismarcının kendisi de bir daha şiddet göstermeyeceğine inanabilir. Kadın, eşe/partnere inanmak ister. Bu aşama, kadının ilişkide kalması için olumlu pekiştirmeyi sağlar. Kadın ve adamın ilişkinin başında yaşadıklarına benzer eylemler bu aşamada tekrarlanır. Sevme-pişmanlık davranışı görülür. Walker (2017:157), bu aşamada sevgi-pişmanlık davranışının ortaya çıkmamasının, ilişkide ölümcül bir olay yaşama riskinin çok yüksek olduğunun bir işareti olduğuna değinmektedir.

HKS mağduru kadın bu döngü içinde bir zaman sonra dayak yemenin kaçınılmaz olduğu noktayı tahmin etmeyi öğrenir. Ancak bu noktaya ulaşıldıktan sonra, erkek izin vermedikçe kadınlar için ilişkiden kaçış olmadığı belirtilmektedir.

**Öğrenilmiş Çaresizlik**

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı Seligman ve arkadaşları (1967) tarafından ortaya atılmıştır. Yapılan davranışın sonucu değiştirip değiştirmemesi, öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır. Organizma, davranış ile davranışın ortaya çıkardığı sonuç arasında bir bağlantı varsa durumu kontrol edebildiğini öğrenmektedir. İnsanlar davranışları ile bir sonucu kontrol edemeyeceklerini öğrendiklerinde güdüsel, bilişsel ve duygusal alanda yetersizlikler ya da bozukluklar gözlenir (Maier ve Seligman, 1976). Güdüsel alandaki bozulma motivasyon kaybı olarak kendini gösterir. Davranışa hazır oluş görülmez. Bilişsel yetersizlik, kontrol edememe beklentisi geliştirme ile ortaya çıkar. Duygusal/heyecansal alandaki yetersizliğin kalp atışları ve kan basıncında yükselme, titreme, kaygı, çöküntü şeklinde gözlendiği bildirilmektedir. Yani, birey önce davranışları ile sonuçlar arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmekte, bu öğrenme davranış ile sonuçları kontrol edememe beklentisi gelişmesine yol açmakta ve sonuç olarak gereken ortamda gereken tepki oluşturulamadığından çaresizlik gelişmektedir (Ersever, 1993). Şiddet döngüsündeki birinci aşamada meydana gelen, davranışın sonucu olarak beklenmedik bir tepki alma ve gerilimin yükselmesi durumu, öğrenilmiş çaresizliği yaratan öngörülemeyen davranış/sonuç modelini pekiştirmektedir.

Şiddet mağduru hırpalanmış kadınlar durumdan uzaklaşamadıkça, şiddet gördükleri ortamda kalmalarını kabul edilebilir hale getirmek için uyuma yönelik olarak bilişlerini çarpıtmaya devam ederler. Süreç, kadının kendisi hakkında aslında bu şiddeti hakettiğine dair bir inanç geliştirmesi ile sonlanır. Çiftçi ve Açık'ın (2022) Mardin il merkezinde 1064 kadın ile yürüttüğü araştırmalarında yaşadıkları şiddete rağmen evliliklerini sürdürme nedenleri sorulduğunda 475 kadının "ben dayağı hak ettiğim için" yanıtını verdikleri belirtilmektedir.

**Şiddet Eğilimli İstismarcı/Dayakçı Erkek Profili**

Erkeklerin şiddet uygulamasında en önemle üzerinde durulan sebepler toplumun ataerkil örgütlenmesi ve toplumsal cinsiyet temelli şiddet kavramlarıdır. Bunlar aile içi şiddette erkekten kadına şiddeti kolaylaştırıp hatta ödüllendirebilir de ancak yine de aynı toplum içinde bazı erkekler şiddet uygularken bazıları uygulamaz. Şiddet büyük bir çoğunlukla şiddet uygulayanın öğrenmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmalarda en önemli yordayıcı olarak, şiddet uygulayanın geçmişindeki şiddet içeren davranışlar gösterilmektedir. Şiddete tanıklık etmek, şiddeti bir baş etme yolu olarak kabul etmek, şiddet göstermek, evcil hayvanlara, nesnelere ve diğer insanlara yönelik şiddet, daha önceki suça karışma, askerlik hizmetinde daha uzun süre geçirme, kadınlara yönelik saldırgan davranışların önceki ifadeleri vb. özelliklerin sayıldığı belirtilmektedir (Walker, 2017:49).

Tüm bunlar, erkeğin geçmişteki öfke nöbetleri, güvensizlik, çevreyi sabit tutma ihtiyacı, küçük üzüntüler tarafından kolayca tehdit edilmiş hissetme, kıskançlık, sahiplenme ve istediğini elde etmek için büyüleyici, manipülatif ve baştan çıkarıcı olma, başaramadığı zaman, düşmanca, edepsiz ve huysuz davranma öykülerine eklenirse şiddet gösterme olasılığının yükseleceği, tabloya alkol kötüye kullanımı dahil edilirse, modelin klasik hale geleceği bildirilmektedir. Çalışmalarda genel olarak bu erkeklerin çoğunun çocukluk evlerinde katı bir baba ve tutarsız bir anne ile büyüdüğünün görüldüğü belirtilmektedir. İstismarcı, çocukken üzgün olduğunda kendisini nasıl düzenleyeceğini, yatıştırabileceğini nadiren öğrenmiştir ya da öğrenememiştir. Olumsuz duyguların farklı olduğunu bilemez, tanıyamaz ve ayrıştıramaz, bunların hepsi öfke olarak hissedilir ve istismarcı davranışı tetikler. Katı, cezalandırıcı ve şiddet yanlısı babaya maruz kalarak büyümenin erkek çocuğun yetişkinliğinde şiddet uygulamak konusunda en büyük riski oluşturduğu bilinmektedir (Walker, 2017:50).

Diğer yandan bir ilişkide hırpalanma riskini artıran bazı modeller olduğu öngörülmektedir. Bunlar arasında erkeğin aleyhine olacak şekilde gelir ve sosyo-kültürel fark, görevleri cinsiyete göre katı bir şekilde atayan ataerkil cinsiyet rolü basmakalıplarıyla uyumlu geleneksel tutumlar, kadının kendisine karşı olan sevgisini, saygısını kendisine yapılan hizmet ile değerlendiren erkekler, güvensiz, ilgiye fazlaca ihtiyaç duyan ve kıskanç erkeklerin dahil olduğu ilişkiler hırpalanma olasılığının daha yüksek olduğu riskli ilişkiler olarak sayılmaktadır (Walker, 2017:51).

**HKS'ye Yaklaşım**

Bir HKS mağduru için yapılması gerekenlerin en başında mağdur için emniyetli bir ortamın sağlanması olmalıdır. Vakanın koşullarına göre "emniyetli bir ortamın sağlanması" farklı şekilde ayrıntılandırılabilir. İyi bir risk değerlendirmesi yapılması gerekir. Ölüm riski mutlaka değerlendirilmelidir. Kadının sağlık sorunları ele alınmalıdır. Kadının uğradığı şiddetin sonlandırılması ve ortamdan uzaklaştırılması olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Eğer bu yapılmadan başka bazı psikososyal müdahaleler yapılırsa, bunların hiçbir işe yaramayacağı söylenebilir. Daha sonra kadının ruh sağlığı sorunları ele alınarak, mağdurun bilişsel bir netlik kazanmasına, duygusal istikrar içinde olmasına, TSSB belirtilerinde iyileşme için çalışılmasına ihtiyaç vardır. Mağdurun onaylanması ve desteklenmesi açısından takibi önemlidir. Yeni bir düzen kurma, kendi hayatının kontrolünü eline alma becerileri mağdura yeniden hatırlatılması gereken konular olabilir. Travma odaklı psikoterapiler uygulanabileceği gibi özelleşmiş bazı programlardan faydalanılabilir. Programlar multidisipliner bir yaklaşım içinde yürütülmeli ve programa katılan uzmanlar işbirliği içinde hareket edebilmelidir.

## SONUÇ

HKS, aile içi şiddet dinamiklerinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Hukuksal olarak ağır sonuçları olabilir. HKS geliştiren bir kadın istismar döngüsünden çıkamayabilir. HKS mağduru kadınlar istismarcı eşi öldürmek sureti ile fail olabilir. Ailenin ruh sağlığı, -varsa- çocukların şiddete tanıklığı ve ilişkili olarak halk sağlığı açısından ele alındığında HKS'nin sonuçları uzun vadede bozucu etkilerle kendini göstermeye devam eder. Tıbbi olarak ele alındığında HKS mağduru kadınların depresyon, anksiyete bozuklukları, uykusuzluk, intihar riski, ülser, hipertansiyon, alerji, ağrı bozuklukları gibi psikosomatik yakınmalarla başvurmalarının daha sık olduğu belirtilmektedir. Tüm bu sonuçlarla baş edebilmek adına HKS'nin multidisipliner bir şekilde ele alınabilmesi için anlaşılması, tanınması ve mağdurlara yardım için protokollerin oluşturulması gerekli görünmektedir.

Şiddet mağduru bir kadına yapılan yardım geleceğe önemli bir yatırımdır. Şiddet, ancak şiddet kültürünün pekiştirilmemesi ile mümkün olabilir. Sözde ve sürdürülebilir olmayan önlemler insanların ölmesi veya travma mağduru olarak yaşamasına engel olmayacaktır. İçimizde bir nüvesi olan ve çok kolayca öğrenilen şiddet davranışının kuşaklar boyunca sürüp gitmesine ancak samimi ve topyekun bir çalışma ile karşı konulabilir.

## KAYNAKLAR

Walker, L. E. (2017). The Battered Woman Syndrome. 4. Ed. Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1891/9780826170996

Dutton, M. A. (1993). Understanding women's responses to domestic violence: A redefinition of battered woman syndrome. Hofstra Law Review, 21(4), 2. https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1873&context=hlr

Çiftçi, S., Açık, Y., (2022). Kadına yönelik aile içi şiddet ve nedenleri. Artuklu International Journal of Health Sciences, 2(2), 1-7. http://dx.doi.org/10.29228/aijhs.15

El-Serag, R., Thurston, R. C. (2020). Matters of the heart and mind: interpersonal violence and cardiovascular disease in women. Journal of the American Heart Association, 9(4), e015479. https://doi.org/10.1161/JAHA.120.015479

Golding, J. M. (1999). Intimate partner violence as a risk factor for mental disorders: A meta-analysis. Journal of family violence, 14, 99-132. https://doi.org/10.1023/A:1022079418229

Akgün, R. Çiftçi, E. G. (2014). "Kadınlar Neden Adam Öldürür: Suça Götüren Dokuz Sebep". Adli Bilimler Dergisi, XIII(2), 1-25. https://www.academia.edu/download/73962501/kadnlar_neden_adam_ldrrsua_gtren_dokuz_s20211031-11504-7ihvm2.pdf

Maier, S. F., Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. Journal of experimental psychology: general, 105(1), 3. https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/lhtheoryevidence.pdf

Seligman, M. E., Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of experimental psychology, 74(1), 1. https://psychology.hanover.edu/classes/learning/papers/Seligman%20Maier%201967.pdf

Ersever, H. (1993). Öğrenilmiş Çaresizlik. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 26 (2) , 621-632 . https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000488

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE NOMOFOBİNİN KENDİNE GÜVEN VE SOSYAL UYUM TARAFINDAN YORDANMASI

**Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL**

Doçent Doktor, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

tbingol@fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1104-2244

**Hilal ARISÜT**

Öğrenci, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

hilal.arisut@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID:0009-0003-1217-3750

**Meryem DENİZ**

Öğrenci, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

meryem.deniz@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID: 0009-0006-3026-9707

**Özet**

Nomofobi bireyin yaşamındaki birçok alanı olumsuz etkileyerek günümüzde tehdit edici bir unsur oluşturmaktadır. Bağımlılık olarak nitelendirilebilecek akıllı telefondan uzak kalma korkusunun her yaş grubundan insanları etkilediği düşünülmektedir. Özellikle, üniversite öğrencileri için bir risk faktörü olarak görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada nomofobinin sosyal uyum ve kendine güven ile olan ilişkisinin üniversite öğrencileri örneklem grubunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca nomofobi, kendine güven ve sosyal uyumun birtakım demografik değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmaktadır. Araştırmanın amaçları çerçevesinde çalışma ilişkisel tarama desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini öğrenimine devam eden üniversite öğrencileri oluşturacaktır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin benimseneceği çalışmada en az 350 bireye ulaşmak hedeflenmektedir. Araştırmada belirlenen amaçları incelemek amacıyla veri toplama araçları olarak; Demografik Bilgi Formu, Nomofobi Ölçeği, Özgüven Ölçeği, Üniversite Yaşamı Ölçeği kullanılacaktır. Araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla veri analizi sürecinde Bağımsız Grup t Testi, ANOVA, Pearsonkorelasyonu ve Çoklu Regresyon analizleri kullanılacaktır. İstatiksel analizler SPSS programı aracılığıyla çözümlenecektir. Elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılacak ve çeşitli öneriler sunulacaktır. Nomofobi kavramını incelemede önemli olduğu düşünülen sosyal uyum ve kendine güven değişkenleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması sağlanarak, bireylerin nomofobi düzeylerini azaltmak için tasarlanacak olan müdahale programlarına ve psikolojik danışma yaklaşımlarına ışık tutmak amaçlanmaktadır. Ayrıca ileride gerçekleştirilecek bilimsel araştırmalar için bir bakış açısı oluşturması ve farklı örneklemlerde farklı değişenkenlerle birlikte yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi için ilham kaynağı olabilmesi düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Nomofobi, kendine güven, sosyal uyum

# PREDICTION OF NOMOPHOBIA BY SELF-CONFIDENCE AND SOCIAL ADJUSTMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract**

Nomophobia is a threatening factor to day by negatively affecting many are as of an individual's life. It is thought that the fear of staying away from the smartphone, which can be characterized as addiction, affects people of allage groups. Inparticular, it is seen as a risk factor for university students. Therefore, this study aims to examinetherelationshipbetweennomophobiaandsocialadjustmentand self-confidence in a sample group of

university students. It is alsoaimedtoexaminenomophobia, self-confidence and social adjustment in terms of some demographic variables. With in the framework of theaims of thestudy, the study was structured in accordance with the relational survey design. The sample of the study will consist of universitystudentswhocontinuetheireducation. Inthestudywheretheconveniencesamplingmethodwill be adopted, it is aimedtoreach at least 350 individuals. Demographic Information Form, NomophobiaScale, Self-ConfidenceScale, University Life Scalewill be used as datacollectiontoolstoexaminetheobjectives of thestudy. IndependentGroup t Test, ANOVA, PearsoncorrelationandMultipleRegressionanalysiswill be used in thedataanalysisprocessto test theobjectives of theresearch. Statistical analyseswill be analyzedthrough SPSS program. There sultsobtained will be discussedwithintheframework of the relevant literature and various suggestions will be presented. It is aimed to shed light on the intervention programs and psychological counseling approaches that will be designed to reduce the nomophobia levels of individuals by revealing the relationships between social adjustment and self-confidence variables, which are considered important in examining the concept of nomophobia. In addition, it is thought to create a perspective for future scientific research and to be a source of inspiration for new studies with different variables in different samples.

**Keywords**: Nomophobia, self-confidence, social adjustment

## GİRİŞ

İletişim ve bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm insan hayatını dijitalleştirmiştir. Dijitalleşen dünyayla birlikte teknolojik cihazlar bireyin yaşamının parçası haline gelmiştir. Bu teknolojik cihazlardan biri de akıllı cep telefonlarıdır. Akıllı cep telefonlarının erişim kolaylığı sağlaması, gün geçtikçe kapasitesinin artması kullanımındaki artışı da beraberinde getirmiştir (Adnan ve Gezgin, 2016). Araştırma sonuçları da bu durumu net olarak ortaya koymaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" verilerine göre Türkiye'deki hanelerin % 99,2'sinde cep telefonu veya akıllı telefon bulunmaktadır (TÜİK,2022). Akıllı cep telefon kullanımının yaygınlaşmasının sebeplerinden biri de birçok işlevi yerine getirerek gündelik hayatı kolaylaştırmasıdır. Akıllı telefonlar e-posta göndermek, kişileri aramak ve mesajlaşmak, oyun oynamak, sosyal ağlarda gezinmek, e-kitap okumak gibi birçok olanak sunmaktadır. (Hoffner ve Lee, 2015; Kim, Lee, McDonough, Mendoza ve Kim, 2017; Kim, Park, Shim ve Shon, 2013; akt. Büyükçolpan,2019). Pek çok açıdan kolaylık sağlayan akıllı cep telefonlarının, olumsuz etki yaratarak akıllı telefon bağımlılığına yol açtığı da görülmektedir (Adnan ve Gezgin, 2016). Akıllı telefon bağımlılığının ortaya çıkardığı kavramlardan biri de nomofobidir.

## NOMOFOBİ

Modern çağın fobisi olarak karşımıza çıkan nomofobi(akıllı telefondan uzak kalma korkusu), İngilizce nomophobia (NO MObile PHOBIA) kelimesinden gelmekte ve klinik psikolojide mobil cihazdan ayrı kalındığında veya mobil cihaz ile iletişim kurulamadığında korku ve kaygı duymak olarak tanımlanmaktadır (Yildirim ve Correia, 2015). Nomofobi kavramından ilk kez 2008 yılında İngiltere'de bir kamu kuruluşunda yapılan araştırmada bahsedilmiştir (Aşık, 2018). Bu araştırma sonucuna göre katılımcıların %53'ünün mobil telefonunu kaybettiğinde, bataryaları bittiğinde veya kapsama alanı dışında olduklarında kendilerini huzursuz hissettikleri; %9'u telefonu kapalı olduğunda kendilerini stresli ve mutsuz hissettikleri ortaya çıkmıştır (Bahi ve Deluliis, 2015; akt. Aşık, 2018).Nomofobik bireyler akıllı telefonunu kapatmakta zorlanma, sürekli akıllı telefonla zaman geçirme isteği duyma, gelen bildirimleri sıklıkla kontrol etme, uyku halindeyken de telefonu yanında taşıma, cep telefonunun azalan şarj ve sinyal seviyesine karşı yoğun bir kaygı duyma vb belirtileri taşırlar (Bragazzi ve Del Puente, 2014; akt. Çırak, 2021).Yaşanan bu endişe bireyin günlük işlerine yoğunlaşmasını

engelleyecektir (Dijit vd., 2010; akt. Adnan ve Gezgin, 2016). Bu endişeyi beliren yetişkinlik döneminde yer alan üniversite öğrencileri sıklıkla yaşamaktadır.

Beliren yetişkinlik, 18-29 yaş aralığındaki bireylerin gelişim ve ihtiyaçlarını barındıran ergenlik ve yetişkinlik arasındaki bir dönemdir (Arnett, 2000; akt. Çırak, 2021). Beliren yetişkinlik, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında yer alan "yakınlığa karşı yalıtılmışlık" dönemini kapsamaktadır. Bireylerin bu dönemde sosyal etkileşime duyduğu ihtiyaç artmaktadır. Akıllı cep telefonları üniversite öğrencilerinin iletişim ihtiyacını karşılamakta olup yaşamında oldukça büyük yer kaplamaktadır (Çırak, 2021).

Nomofobi kavramı, Türkiye'de ilk kez, Yıldırım ve Correia tarafından 2015'de yapılan bir araştırmada kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerindeki nomofobi yaygınlığının ölçüldüğü bu araştırmada genç neslin nomofobi tehlikesi ile karşı karşıya olduğu ve en çok iletişimde olamama ve bilgiye erişememe endişesi yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve Correia, 2015). Alanyazın incelendiğinde nomofobi üzerine yapılan araştırmaların birçoğunda örneklem olarak üniversite öğrencilerinin seçildiği görülmektedir. Türkiye'de Z kuşağında nomofobi yaygınlığının lise ve üniversite öğrencileri örneklemi üzerinden incelendiği bir çalışmada üniversite öğrencilerinde nomofobi düzeylerinin lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Sarıoğlu, 2019). Bir diğer araştırmada ise mobil teknolojideki gelişmeleri yakından takip eden genç bireylerin olduğu ve bununla beraber genç neslin nomofobiden daha çok etkilenen kesim olduğu dile getirilmektedir (Gezgin, Şahin ve Yıldırım, 2017).Köyönü vd. (2022) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin nomofobi seviyelerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Nomofobinin literatür için güncel bir kavram olmasından ötürü yapılan araştırmaların yeterli düzeye ulaşmadığı söylenmektedir (Gezgin, Şahin ve Yıldırım, 2017). Bunedenle bu çalışmada nomofobi kavramı ele alınmıştır. Kendine güven ve sosyal uyumun nomofobi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## ÖZ GÜVEN

Türk Dil Kurumu'nda özgüven kavramı, kişinin kendine güvenme duygusu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Alanyazın incelendiğinde özgüven kavramıyla ilgili birçok farklı tanımın yapıldığı görülmektedir. Özgüven, "genel bir özellik olmaktan çok bireyin belli bir aktiviteyi başarılı biçimde yerine getirebileceğine yönelik inancı ve bireyin kendi yargı, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesi" şeklinde tanımlanmıştır (Feltz, 1988: 423; akt. Akın, 2007).Karamoy, Wibowa ve Jafar'a (2018) göre özgüven, bireyin yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir ve bireyin istekleri doğrultusunda hareket etmesi için yönlendirici bir güç niteliğindedir. Akagündüz (2006), özgüveni bireyin kendisine yönelik iyi, olumlu duygular geliştirmesi sonucu kendini iyi hissetmesi, bu iyi hissetme sonucunda kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık olması şeklinde tanımlamıştır (Bilgin,2011: 25).

Özgüven kavramını Akın (2007) iç ve dış özgüven olmak üzere ikiye ayırmıştır. İç özgüven, kişinin kendisine yönelik özgüveni olarak tanımlanmaktadır. İç özgüven, bireyin kendini sevmesi, tanıması, açık hedefler belirlemesi, olumlu düşünme becerisine sahip olması, güçlü ve zayıf özelliklerinin farkında olmasını kapsamaktadır. Dış özgüven ise kişinin sosyal yaşamına ve çevresine yönelik özgüvenini ifade etmektedir. Dış özgüven, bireylerin etkili iletişim kurabilmesi, kendini ifade etme becerisine sahip olması, duygularını düzenleyebilmesi ve risk alabilmesini içerir. İç özgüvene sahip birey, problemlerin üstesinden gelebileceği inancına

sahipken, dış özgüvene sahip birey diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilme potansiyeline sahiptir (Akın,2007).

Özgüven, yüksek özgüven ve düşük özgüven olarak sınıflandırabilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgüveni yüksek olan bireyler, kendilerine güvenen, kolay pes etmeyen, başarma arzusu taşıyan, sorumluluk alan, kişilerarası ilişkilerde uyum sağlayan kişilerdir. Düşük özgüvene sahip bireyler, kendilerini değersiz ve başarısız görme eğilimindedirler ve yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebileceğine dair inançları zayıftır. İçinde bulundukları bu durum, strese ve kaygıya sebep olmaktadır (Kurtuldu, 2007).

Farklı yaş gruplarındaki bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelendiği bir araştırmaya göre, özgüveni orta düzeyde olan kişilerin, özgüveni yüksek olan kişilere kıyasla daha yüksek sosyal medya bağımlılığı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Ümmet ve ark.,2019). Düşük özgüvene sahip bireyler sanal ortamda kendilerini daha iyi ifade ederek kendilerini daha güvende hissetmektedir (Siyez ve Baş, 2013; akt. Ümmet ve ark., 2019). Yapılan bir diğer araştırmada mobil telefon bağımlılarının, düşük öz saygı düzeyine sahip olduğu ve bu kişilerin öz saygılarını arttırabilmek için mobil telefona yöneldikleri görülmüştür (Phillips, Ogeil ve Blaszczynski, 2011). Özellikle üniversite öğrencilerinin akıllı telefonu en çok kullanan grup olduğu düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin öz güven düzeylerinin akıllı telefon bağımlılığında belirleyici bir değişken olduğu düşünülmektedir.

**SOSYAL UYUM**

Baker ve Sirk'in (1984) yapmış olduğu araştırmaya göre üniversiteye uyumun boyutları dörde ayrılmaktadır. Bu boyutlar akademik uyum, sosyal uyum, kişisel/duygusal uyum ve amaç edinme/kuramsal bağlanma olarak sıralanmıştır. APA'ya göre sosyal uyum kavramı "başkalarıyla uyumlu bir şekilde yaşama, çalışma, tatmin edici etkileşim ve ilişkilere girme yeteneği dahil olmak üzere toplumun taleplerine, kısıtlamalarına ve adetlerine uyum sağlama olarak tanımlanmıştır. Özellikle genç yetişkin üniversite öğrencilerinin, sosyal uyum becerisine sahip olması önem taşımaktadır. Üniversiteye yeni başlamış birinci sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, farklı illerden gelen öğrencilerin bulundukları çevreden ayrıldıkları için uyum sağlamakta zorluk yaşadıkları ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha kolay uyum sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Al-Qaisy, 2010; akt. Gökkaya, 2016). Sosyal uyumu etkileyen faktörlerden biri de internet ve mobil telefon kullanımıdır. Sosyal uyumu etkileyen faktörlerden biri de internet ve mobil telefon kullanımıdır. Yoğun internet kullanımı ve telefon bağımlılığı sosyal ilişkileri zayıflatarak genç bireylerin sosyal uyum konusunda problem yaşamasına yol açmaktadır (Avşar, 2020; akt. Uygur ve Dilmaç, 2021).

Genç yetişkinlerde internet bağımlılığı, sosyal uyum ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada internet bağımlılığı arttıkça sosyal uyum düzeyinin azaldığı ve mutluluk ve sosyal uyum düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. İnternet kullanım düzeyi yüksek olan bireyler, düşük olanlarla kıyaslandığında problemli internet kullanımının, bireylerin sosyal çevre ile ilişkilerini olumsuz etkilediği ve sosyal uyum düzeylerini zayıflattığı saptanmıştır (Uygur ve Dilmaç, 2021).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda üniversite dönemindeki öğrencilerin sosyal uyum ve özgüven düzeylerinin hem üniversite eğitimi süresince hem üniversite sonrasındaki yaşamlarını şekillendirme noktasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra

sosyal uyum ve özgüven düzeyinin bir arada değerlendirilip, ele alındığı çalışmaların az olması literatüre katkı sağlaması açısından da araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde nomofobinin, kendine güven ve sosyal uyum tarafından yordanıp yordanmadığı incelenecektir. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemler şu şekildedir:

**Problem Cümlesi**

Nomofobi; özgüven, sosyal uyum ve demografik değişkenler tarafından yordanmakta mıdır?

**Alt Problemler**

1. Nomofobi, özgüven ve sosyal uyum arasındaki ilişkiler nasıldır?
2. Nomofobi; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim durumu, günlük akıllı telefon kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öz güven; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim durumu, günlük akıllı telefon kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal uyum; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim durumu, günlük akıllı telefon kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

**Araştırmanın Modeli**

Araştırma modeli olarak iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli seçilmiştir (Karasar, 1984).

**Çalışma Grubu**

Çalışma evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen bir üniversitede öğrenim gören 351 birey oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme bireylerin gönüllü olmaları ve çalışmaya ilişkin uygunluk düzeyleri esas alınarak yakın çevrede kolay ulaşılabilen bireylerle gerçekleştirilen bir örneklem türüdür (Creswell, 2017).Katılımcıların 200'ü (%57) kız ve 151'i (%43) erkektir. Öğrencilerle veri toplanmasından önce yapılan görüşmelerde araştırmanın amacı ve kullanılacak ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ardından gönüllü katılımcılara ölçme araçları uygulanmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

***Kişisel Bilgi Formu:*** Araştırmacı tarafından bazı demografik özelliklerin saptanması ve bu özelliklere bağlı gruplandırmalar yapılabilmesi amaçlanmıştır. Bu formla katılımcılara cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve günlük akıllı telefon kullanım süresi sorulmuştur.

***Nomofobi Ölçeği:*** Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin, Türkçe'ye uyarlama çalışması Yıldırım ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek 7'li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 140 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçekte katılımcıların alacakları 20 puan nomofobinin

olmadığını, 21-59 arasındaki puanlar hafif seviyede, 60-99 arasındaki puanlar orta seviyede ve 100-140 arasındaki puanlar ise aşırı nomofobi olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin "Bağlantıyı Kaybetme", "Cihazdan Yoksunluk", "Bilgiye Erişememe", "İletişime Geçememe" olmak üzere dört tane alt boyutu vardır. Çalışmada ölçeğin güvenilirlik değeri (Cronbach Alpha) 0,92 olarak alt boyutlarının değeri ise 0,90; 0,74; 0,94 ve 0,91 olarak hesaplanmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin yapısal geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda $\chi2 = 2.86$ olarak hesaplanmış ve uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bizim araştırmamızdaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

***Öz-güven Ölçeği:*** Akın (2007) tarafından geliştirilen ölçek, otuz üç maddeden oluşmakta ve iki faktörlüdür. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre Ki-kare ($x^2$=700.41, sd=488, p=0.00) değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin uyum indeksi değerleri RMSEA= .044, NFI= .90, CFI= .96, IFI= .96, RFI= .89, GFI= .94, AGFI= .91 ve SRMR= .058 dir. Uyum geçerliği çalışmasında Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile geliştirilen ölçek arasındaki korelasyonun .87 olduğu belirlenmiştir.Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan 165' tir. Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. İç öz-güven alt ölçeği için .97 , dış öz-güven alt ölçeği için .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. İç öz-güven alt ölçeği .83, dış öz-güven alt ölçeği için .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bizim araştırmamızdaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

***Üniversite Yaşamı Ölçeği (UYÖ):*** Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek kırk sekiz maddeden oluşmakta olup yedili likert tipi (1-Bana hiç uygun değil, 7-Bana tamamen uygun) şeklindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar uyumu, düşük puanlar ise uyumsuzluğu ifade etmektedir. Ölçek; üniversite yaşamına uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkilerde uyum, akademik uyum ve sosyal uyum olmak üzere altı alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; sosyal uyum için .63, üniversite ortamına uyum için .80, duygusa1 uyum için .79, kişisel uyum için .76, karşı cinsle ilişkiler için .73, akademik uyum için .70 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklerin toplam puanla korelasyonlarının .64 ile .77 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .91'dir. Ölçeğin bizim araştırmamızdaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmanın etik kurul izni için Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Etik Kurul'una başvurulmuş ve 24/11/2022 tarih ve 19/18 sayılı izin alınmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 26 kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık değeri olarak $p < .05$ kabul edilmiştir.

**Veri Analizi**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Öz-güven Ölçeği, Üniversite Yaşamı Ölçeği, Nomofobi Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler SPSS 23 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma amaçları çerçevesinde öncelikle normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Ardından demografik verilere (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim durumu, günlük akıllı telefon kullanım süresi vb.) ilişkin betimsel istatistikler ortaya konulmuştur. Ardından araştırmanın

amaçları doğrultusunda gruplar arasında değişkenlere göre anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Grup t testi, ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra nomofobi, kendine güven ve sosyal uyum değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ardından korelasyon analizi sonucunda nomofobi üzerinde kendine güven ve sosyal uyum etkisinin olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

## BULGULAR

Katılımcıların nomofobi ölçeği, özgüven ölçeği ve üniversite yaşamı uyumu ölçeğinden elde ettikleri puanlar ve ölçekler arası ilişkiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1. Nomofobi, özgüven ve uyum ölçeklerinden elde edilen puanlar ve değişkenler arasındaki ilişkiler**

| **Değişkenler** | **1** | **2** | **3** |
|---|---|---|---|
| 1.Nomofobi | | | |
| 2.Özgüven | -.15* | | |
| 3.Sosyal uyum | -.21* | .57* | - |
| Ortalama | 70.49 | 124.03 | 238.98 |
| Standartsapma | 23.93 | 19.48 | 37.10 |

* p < .01,

Tablo 1 incelendiğinde nomofobinin özgüven (r = -.15, p < .01) ve uyum (r = -.21, p < .01) ile negatif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Özgüven ve uyum arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır (r = .57, p <. 01). Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puanlara bakıldığında ise nomofobi düzeylerinin orta seviyede (X = 70.49, SS = 23.93), özgüven düzeylerinin yüksek (X = 124.03, SS = 19.48) ve uyum düzeylerinin yüksek (X = 238.98, SS = 37.10) olduğu söylenebilir.

### *Nomofobiyi etkileyen demografik değişkenler*

Katılımcıların nomofobi düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (349) = 5.21, p < .001]. Kızların nomofobi düzeyleri (X = 76.02) erkeklere (X = 63.05) göre daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların nomofobi düzeyleri günlük akıllı telefon kullanım sürelerine göre de farklılık göstermektedir [F (4-346) = 8.94, p < .001]. Gruplar arasındaki farkı bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, 7 saatten fazla günlük akıllı telefon kullananların nomofobi düzeyleri (X = 86.24), 1 saatten az (X = 50.00), 1-2 saat (X = 63.42) ve 3-4 saat kullananlara (X = 65.83) göre anlamlı şekilde yüksektir.

### *Özgüveni etkileyen demografik değişkenler*

Katılımcıların özgüven düzeyleri de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (348) = -2.42, p < .05]. Kızların özgüven düzeyleri (X = 121.85) erkeklere (X = 126.91) göre daha düşüktür.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların özgüven düzeyleri günlük akıllı telefon kullanım sürelerine göre de farklılık göstermektedir [F (4-345) = 4.01, p < .05]. Gruplar arasındaki farkı bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre, 7 saatten fazla günlük akıllı telefon kullananların nomofobi düzeyleri (X = 86.24), 1 saatten az (X = 50.00), 1-2 saat (X = 63.42) ve 3-4 saat

kullananlara (X = 65.83) göre anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca 5-6 saat kullananların da puanları (X = 121.88), 1 saatten az kullananlara (X = 50.00) göre anlamlı şekilde yüksektir. Katılımcıların özgüvenleri sınıf düzeyine göre de farklılaşmaktadır (p < .05). 2.sınıf öğrencilerinin özgüven düzeyleri (X = 117.05); 1. (X = 124.23), 3. (X = 125.00) ve 4. sınıflara (X = 126.76) göre anlamlı şekilde düşüktür.

***Sosyal uyumu etkileyen demografik değişkenler***

Üniversite öğrencilerinin sosyal uyumları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir (p < .001). 2. Sınıfların (X = 228.10), 3 (X = 241.27) ve 4.sınıflara göre (X = 249.43) anlamlı şekilde düşük olduğu; yine 4. Sınıfların (X = 249.43), 1. (X = 232.59) ve hazırlık sınıflarına (X = 206.75) göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların uyumları gelir düzeylerine göre de anlamlı farklılık göstermektedir (p < .001). Yapılan post-hoc testler sonucunda ailesinin gelirini düşük algılayanların uyum puanları (X = 216.47) orta (X = 236.95), yüksek (X = 251.34) ve çok yüksek (X = 276.25) algılayanlara göre; orta algılayanların da (X = 236.95) yüksek (X = 251.34) ve çok yüksek algılayanlara (X = 276.25) göre daha düşük olduğu görülmüştür.

**Tablo 2.Nomofobinin, özgüven, sosyal uyum ve demografik değişkenler tarafından yordanması**

| Değişkenler | B | SH | B | T | P | İkili r | Kısmi r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 89.25 | 11.35 | - | 7.86 | .000 | - | - |
| Özgüven | .105 | .077 | .086 | 1.36 | .174 | -.146 | .074 |
| Sosyal uyum | -.167 | .041 | -.259 | -4.109 | .000 | -.205 | -.217 |
| Cinsiyet | -11.51 | 2.46 | -.239 | -4.667 | .000 | -,27 | -.245 |
| Sınıf düzeyi | -.383 | 1.10 | -.018 | -.348 | .728 | -.076 | -.019 |
| Anne eğitim durumu | -.118 | 1.077 | -.006 | -.110 | .912 | -.021 | -.006 |
| Baba eğitim durumu | -.258 | 1.106 | -.013 | -.233 | .816 | -.016 | -.013 |
| Sosyo ekonomik düzey | .910 | 2.49 | .019 | .364 | .716 | .004 | .020 |
| Günlük akıllı telefon kullanma süresi | 7.302 | 1.394 | .268 | 5.2 | .000 | .296 | .273 |

$R^2$=0.488 P=0.000 F ( 6-203 ) = 34.301

Tablo 2 incelendiğinde, özgüven, sosyal uyum, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve günlük akıllı telefon kullanım süresinin nomofobinin %49'unu açıkladığı görülmektedir. Beta katsayıları incelendiğinde nomofobi üzerindeki etkilerin önem sırasının özgüven, günlük akıllı telefon kullanma süresi, sosyal uyum cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu ve anne eğitim durumu olarak sıralandığı görülmektedir. Anlamlılık katsayıları incelendiğinde ise sosyal uyum, cinsiyet ve günlük akıllı telefon kullanım süresinin nomofobi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür.

## SONUÇ

Günümüzde çoğunlukla genç kuşakta görülen nomofobinin, üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığının araştırıldığı bu çalışmada üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin orta, özgüven düzeylerinin yüksek, üniversite yaşamı uyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda nomofobinin özgüven ve üniversite yaşamı uyumu ile negatif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kızların nomofobi düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların nomofobi düzeyleri günlük akıllı telefon kullanım sürelerine göre de farklılık göstermektedir. 7 saatten fazla günlük akıllı telefon kullanan bireylerin nomofobi düzeyleri, 7 saatten az kullanan bireylere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Katılımcıların özgüvenleri sosyo-demografik değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyet, akıllı telefon kullanım süresi ve sınıf düzeyinde farklılıklar görülmüştür. Cinsiyete göre bakıldığında; kızların özgüven düzeyleri erkeklere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Özgüven düzeyleri günlük akıllı telefon kullanma süresine göre de anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Günlük 7 saatten fazla telefon kullanan bireylerin özgüven düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Sınıf düzeyine göre de katılımcıların özgüvenlerinde farklılık bulunmuştur. Üniversite 2. Sınıf öğrencilerin özgüvenleri; 1., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine göre düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 2. sınıf öğrencilerinin, 3.ve 4. sınıf öğrencilerine göre sosyal uyumlarının anlamlı şekilde düşük olduğu; 4. Sınıf öğrencilerinin 1. ve hazırlık sınıfı öğrencilerine göre uyum düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal uyumu etkileyen bir diğer değişken sosyoekonomik düzeydir Ailesinin sosyoekonomik düzeyini düşük olarak algılayanların sosyal uyum düzeylerinin, orta yüksek ve çok yüksek algılayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinde özgüvenin ve sosyal uyumun önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Araştırmamızdaki özgüven, sosyal uyum, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve günlük akıllı telefon kullanım süresinin nomofobinin %49'unu açıklamaktadır. Değişkenlerin nomofobi üzerindeki etkilerinin önem sırası; özgüven, günlük akıllı telefon kullanma süresi, sosyal uyum, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu ve anne eğitim durumu şeklindedir. Sosyal uyum, cinsiyet ve günlük akıllı telefon kullanım süresinin nomofobi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## KAYNAKLAR

Adnan, M. ve Gezgin, D. M. (2016). Modern çağın yeni fobisi: Üniversite öğrencileri arasında nomofobi prevalansı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49,* 141-158.

Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 167-176.

Aşık, N. A. (2018). Aidiyet duygusu ve nomofobi ilişkisi: Turizm öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Turar Turizm ve Araştırma Dergisi, 7*(2), 24-42.

Baker, R. W. ve Siryk, B. (1984). Measuringadjustmenttocollege. *Journal of CounselingPsychology*, *31*(2), 179.

Bilgin, O. (2011). *Ergenlerde özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Büyükçolpan, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde nomofobi, bağlanma biçimleri, depresyon ve algılanan sosyal destek.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çırak, M. ( 2021). *Üniversite öğrencilerinde nomofobi: Dijital bağımlılık, sosyal bağlılık ve yaşam doyumunun rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gezgin, D. M., Şahin, Y. L. ve Yıldırım, S. (2017). Sosyal ağ kullanıcılarının nomofobi düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 1-15.

Gökkaya, M. (2016). Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne baba tutumları ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.

Phillips, J. G., Ogeil, R. P., ve Blaszczynski, A. (2011). Electronic interests and behaviors associated with gambling problems. *Int J Mental Health Addiction, 1*(2), 33-42.

Karamoy, K. Y.,Wibowo, E. M. ve Jafar, M. (2018). The implementation of self-instruction and reframing group counselling techniques to improve students' self-confidence. *Jurnal Bimbingan Konseling, 7*(1), 1-6.

Kurtuldu, P. S. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin özgüven düzeyleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köyönü, B., Eser, Ö., Özbal, A. F. ve Ektirici, A. (2022). Eyvah telefonum kayboldu! Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 76-87.

Sarıoğlu, E. B. (2019). Türkiye'de Z kuşağında görülen nomofobi seviyesi: Cinsiyet, öğrenim düzeyi ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre farklılıklar. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *6*(35), 914-927.

TÜİK. (2022). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. Erişim adresi: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587

TDK. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim: 10 Mayıs 2023. https://sozluk.gov.tr/

Uygur, Y. ve Dilmaç, B. (2021). Genç yetişkin bireylerde internet bağımlılığı sosyal uyum ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(3), 1706-1714.

Ümmet, D.,Batal, Ö., Kaya, A. ve Alkan, H. (2019). Farklı Yaş Gruplarındaki Bireylerde Sosyal Medya Bağımlılığı: Çeşitli Değişkenlere Göre Bir İncelenme. 21.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (ss. 328-334).

Yıldırım, C. ve Correia, A.-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior, 49,* 130- 137.

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK DÜZEYLERİNİN KARİYER STRESİ DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

**Ayşe Esra KARAKAYA**

Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

ayseesra.karakaya@stu.fsm.edu.tr

**Gül Seher SÖZER**

Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

gulseher.sozer@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-5460-7604

**Hande ŞENEL**

Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

hande.senel@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-8176-447X

**Zülal TERZİER**

Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

zulalkezban.terzier@stu.fsm.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-7983-3464

## Özet

Bu çalışmanın amacı 4 yıllık lisans eğitimi görmekte olan 18-25 yaş arasındaki üniversite öğrencisinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin kariyer stresi düzeyleri ile ilişkisinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma Türkiye'de çeşitli devlet üniversitelerinde ve özel üniversitelerde öğrenim gören 233 lisans öğrencisinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla Demografik Bilgi Formu, belirsiz durumlar karşısındaki tutumlarını incelemek amacıyla Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ve kariyer stres düzeylerini incelemek amacıyla Kariyer Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis Testi, Bağımsız Örnek t Testi ve Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; belirsizliğe tahammülsüzlük puanları ile kariyer stresi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğrusal, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bireylerin kariyer stresi puanlarının gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı; kadınlar ile erkeklerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve kadınların belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Belirsizliğe tahammülsüzlük, kariyer stresi, üniversite öğrencileri

# EXAMINATION OF INTOLERANCE TO UNCERTANITY TO CAREER STRESS IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

This study aims to examine the relation between intolerance to uncertanity and career stress with some demographic information in the students between 18-25 ages old who studying at 4 years bachelor degree. The study carried out with 233 bachelor degree students who study at different public univercities and private university

in Turkey. In the scope of the research Demographic Information Form was used to collect personal informations, Intolerance to Uncertanity Scale was used to examine the attitudes to uncertan situations an Career Stress Scale was used to examine the levels of career stress. In order to test the hypotheses of the study Spearman Corelation Analyses, One Way Analysis of Varience (ANOVA), Kruskal Wallis Test, Independet Sample t Test and Mann Whitney U Test were applied. According to findings of this study; there is a statistically significant, linear, positive and moderate relationship was found between intolerance to uncertainty scores and career stress scores. Individuals' career stress scores do not differ according to their income levels; It was observed that there was a statistically significant difference between the intolerance of uncertainty scores of women and men, and that women's intolerance to uncertainty scores were higher.

**Keywords:** Intolerance to uncertanity, career stress, university students

## GİRİŞ

Sarıçam ve diğerleri (2014) belirsizlik tanımını gelecek yaşantı ile ileriki süreçlere dair beklentilerde netliğin olmayışı şeklinde yapmışlardır. Belirsizlik henüz yaşanmamış veya yaşanmış bir durum, olaya ilişkin şüphe duyma şeklinde de tanımlanmıştır (Keren ve Gerritsen 1999'dan akt. Aydın, 2022). Araştırmamızın temel değişkenlerinden birisi olan belirsizliğe tahammülsüzlük kavramının ilk kez FrenkelBrunswik tarafından 1949 yılında kişilik özelliği bağlamında temellendirilirken, Budner tarafından algısal süreçlere vurgu yaparak algı biçimi şeklinde değerlendirilmiştir (Saatçi, 2020). Buhr ve Dugas ise belirsizliğe tahammülsüzlük kavramını duygu, biliş ve davranış boyutlarıyla incelenmiş ve tüm bu boyutlarda olumsuz tepki vermeye daha yatkın olma şeklinde açıklamışlardır (Buhr ve Dugas, 2002'den akt. Sarıçam vd, 2014).

Yapılan araştırmalar sonucunda belirsizliğe tahammülsüzlüğün bazı boyutlarının olduğu ortaya konmuştur. Bu boyutlar öngörebilme arzusu, belirsizlik durumunda tutukluk hali, stres yaşama ve yerleşmiş belirsizlik inançları olarak ifade edilmiştir (Berenbaum vd, 2008'den akt. Coşkun, 2019). Yapılan bir diğer araştırmada belirsizlik durumu ve stres arasındaki bağlantı incelenmiş olup belirsizliğe tahammülsüzlüğün stres yaratan faktörlerin olumsuz etkilerini arttırıcı bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır (Chen ve Hong, 2010'dan akt. Parmaksız, 2021). Bu bağlamda araştırmamızda üniversite döneminde belirsizlik durumlarını sıkça deneyimleyen öğrencilerin kariyer stresi ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasında ilişki incelenmek istenmiştir.

Araştırmamızın bir diğer değişkeni olan kariyer stresi kişinin yaşamındaki zorluklar, kaynaklarına ilişkin çevreye bağlı olarak gelişen engellemeler ile çevre tarafından bireye yöneltilmiş olan beklentilerin kişinin yapabileceklerine göre orantısız ve fazla olması sebepleriyle psikolojik iyi oluşun olumsuz anlamda etkilendiği bir süreç olarak tanımlanmıştır (Choi vd, 2011'den akt. Özkan, 2020). Üniversite öğrencileri yaşam dönemlerine özgü olarak akademik, finansal, sosyal ilişkiler bağlamı ve kariyerlerine ilişkin çok çeşitli stresör ile karşı karşıya gelmekte olup tüm bu boyutlar kariyer stresi tanımı ile açıklanmaktadır (Özden ve Sertel-Berk, 2017). Mesleki bilgi, beceri düzeyi, kişisel özellikler, yaşanılan ülkenin ekonomik durumu, teknolojik gelişmeler karşısında bireyin ve ülkenin yeterliliği, iş imkanları gibi çevresel etmenler de bu stres düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Özkan, 2020).

Araştırmamızın bir diğer değişkeni olan kariyer stresi kişinin yaşamındaki zorluklar, kaynaklarına ilişkin çevreye bağlı olarak gelişen engellemeler ile çevre tarafından bireye yöneltilmiş olan beklentilerin kişinin yapabileceklerine göre orantısız ve fazla olması sebepleriyle psikolojik iyi oluşun olumsuz anlamda etkilendiği bir süreç olarak tanımlanmıştır (Choi vd, 2011'den akt. Özkan, 2020). Üniversite öğrencileri yaşam dönemlerine özgü olarak akademik, finansal, sosyal ilişkiler bağlamı ve kariyerlerine ilişkin çok çeşitli stresör ile karşı karşıya gelmekte olup tüm bu boyutlar kariyer stresi tanımı ile açıklanmaktadır (Özden ve

Sertel-Berk, 2017). Mesleki bilgi, beceri düzeyi, kişisel özellikler, yaşanılan ülkenin ekonomik durumu, teknolojik gelişmeler karşısında bireyin ve ülkenin yeterliliği, iş imkanları gibi çevresel etmenler de bu stres düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Özkan, 2020).

## YÖNTEM

Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmada betimsel yöntem uygulanmıştır. Katılımcılara dijital platform üzerinden anket yoluyla ulaşılmıştır. Katılımcılara öncelikle bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş, çalışmaya katılmayı kabul eden bireylerle çalışma yürütülmüştür. Katılımcılara gelişigüzel (rastlantısal) örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Anket uygulaması yaklaşık beş dakika kadar sürmüştür. Verilerin toplanması üç hafta sürmüştür. 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır.

### Anakütle ve Örneklem

Bu çalışmanın anakütlesi Türkiye'de öğrenim gören üniversite öğrencileri, örneklemi ise Türkiye'de öğrenim gören 18-25 yaş arası 4 yıllık üniversite lisans öğrencileridir. Katılımcılara gelişigüzel (rastlantısal) örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'de öğrenim görmekte olan 18-25 yaş arası 4 yıllık lisans öğrencisi 149 kadın, 83 erkek ve 1 cinsiyetini belirtmek istemeyen olmak üzere 233 birey oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Kariyer Stresi Ölçeği ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin yer aldığı online bir platform olan Google Forms platformu üzerinden anket yoluyla toplanmıştır.

**Demografik Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan form, bireylerin cinsiyet, yaş, medeni durum, sınıf düzeyleri, ağırlıklı genel not ortalaması, gelir düzeyi ve psikiyatrik tanı alıp almama ile ilgili bilgilerini elde etmeye yöneliktir.

**Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12):** Carleton, Norton ve Asmundson'ın 2007 yılında geliştirdiği 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. Ölçeğin diğer beş maddesi de (8-12 maddeler arası) engelleyici kaygı alt boyutunu oluşturmaktadır. BTÖ, "hiç uygun değil (1)" ile "tamamen uygun (5)" arasında değişen beşli likert tipine sahip bir ölçme aracıdır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin yüksek olduğunu, alınan düşük puanlar ise belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecdk en yüksek puan 60 en düşük ise 12'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayı değeri 0,88 olarak bulunmuştur.

**Kariyer Stresi Ölçeği (KSÖ):** Kariyer Stresi Ölçeği (KSÖ) (Choi ve ark., 2011), Özden ve Sertel Berk (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. "Kariyer Belirsizliği ve Bilgi Eksikliği", "Dışsal Çatışma" ve "İş Bulma Baskısı" şeklinde adlandırılan 3 alt boyutlu bir yapı ortaya konmuştur. Ölçeğin "Kariyer Belirsizliği ve Bilgi Eksikliği" alt boyutu toplam 10 maddeden (3, 5, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20), "Dışsal Çatışma" boyutu toplam 4 maddeden (1, 2, 4, 15), "İş Bulma Baskısı" boyutu ise toplam 6 maddeden (6, 7, 8, 9, 10, 12) oluşmaktadır. Ölçeğin cevaplama sistemi her ifade için "(5) Tamamen katılıyorum", "(4) Epey katılıyorum", "(3) Biraz katılıyorum", "(2) Çok az katılıyorum", "(1) Hiç Katılmıyorum" olarak beşli likert tipinden

oluşmaktadır. Her bir maddenin puanları "5" ile "1" arasında değişmektedir. KSÖ'den hem toplam puan hem de alt ölçek puanları elde edilebilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan ise 100'dür. Alınan yüksek puan yüksek düzeyde kariyer stresine işaret etmektedir (Özden ve Sertel Berk, 2017). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

İstatiksel analizler IBM SPSS (Statictical Package for the Social Sciences) 25. versiyonu kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada hipotezleri sınamak amacıyla Spearman Korelasyon Analizi, Kruskal Wallis Testi, Bağımsız Örnek t Testi, Mann Whitney U Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Normal dağılım varsayımı gözlem sayısına göre uygun olacak şekilde Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Varyansların homojenliği Levene Testi yardımıyla incelenmiştir.

Araştırmada uygulanmış olan Bağımsız Örnek t Tesi'nin varsayımları bağımlı değişkenin aralıklı veya oransal ölçek; bağımsız değişkenin ise iki kategorili değişken olması; bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin her iki kategorisinde de normal dağılımlı olması veya varsayılması ve kategorilere ait varyansların homojenliğinin incelenmesidir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanabilmek için bağımlı değişkenin ölçek türünün aralıklı veya oransal ölçek, bağımsız değişkenin ikiden fazla kategorili değişken olması; bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin her kategorisindeki dağılımının normal dağılım olması; bağımlı değişkenin bağımsız değişenin her kategorisine ait varyansların homojen olması varsayımları sağlanmalıdır.

## BULGULAR

**Tablo 1. Örneklemin Demografik Değişkenler Açısından Dağılımı**

| **Değişkenler** | | **Kişi Sayısı (n)** | **Yüzde (%)** |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 149 | 63,9 |
| | Erkek | 83 | 35,6 |
| | Belirtmek İstemiyorum | 1 | 0,4 |
| **Toplam** | | **233** | **100,0** |
| Medeni Durum | Evli | 1 | 0,4 |
| | Bekar | 232 | 99,6 |
| **Toplam** | | **233** | **100,0** |
| Sınıf Düzeyi | 1. Sınıf | 22 | 9,4 |
| | 2. Sınıf | 71 | 30,5 |
| | 3. Sınıf | 83 | 35,6 |
| | 4. Sınıf | 57 | 24,5 |
| **Toplam** | | **233** | **100,0** |
| Ağırlıklı Genel Not Ortalaması | 1,00-2,00 | 8 | 3,4 |
| | 2,00-3,00 | 103 | 44,2 |
| | 3,00-4,00 | 122 | 52,4 |
| **Toplam** | | **233** | **100,0** |
| Gelir Düzeyi | Düşük | 36 | 15,5 |
| | Orta | 168 | 72,1 |
| | Yüksek | 29 | 12,4 |
| **Toplam** | | **233** | **100,0** |
| Psikiyatrik Tanı | Evet | 38 | 16,3 |
| | Hayır | 195 | 83,7 |
| **Toplam** | | **233** | **100,0** |

Tablo 1.'de örneklemin demografik değişkenler açısından dağılımı verilmiştir. Çalışmaya katılan 233 bireyden %63,9'u (149 kişi) cinsiyetini kadın, %35,6'sı (83 kişi) cinsiyetini erkek olarak belirtirken %0,4'ü (1 kişi) ise cinsiyetini belirtmek istememiştir. Bireylerin medeni durum açısından dağılımı incelendiğinde %0,4'ünün (1 kişi) evli ve %99,6'sının (232 kişi) bekar olduğu gözlenmiştir. Sınıf düzeylerine bakıldığında bireylerin %9,4'ü (22 kişi) 1. sınıf, %30,5'i (71 kişi) 2. sınıf, %35,6'sı (83 kişi) 3. sınıf ve %24,5'i (57 kişi) 4. sınıf öğrencisidir. Ağırlıklı genel not ortalaması incelendiğinde bireylerin %3,4'ünün (8 kişi) 1,00-2,00 aralığında, %44,2'sinin (103 kişi) 2,00-3,00 aralığında ve %52,4'ünün (122 kişi) ise 3,00-4,00 aralığında genel not ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir. Bireylerden %15,5'i (36 kişi) gelir düzeyini düşük, %72,1'i (168 kişi) gelir düzeyini orta ve %12,4'ü (29 kişi) gelir düzeyini yüksek olarak belirtmiştir. Psikiyatrik tanı alıp almama kategorisi incelendiğinde bireylerin %16,3'ünün (38 kişi) psikiyatrik tanı aldığı ve %83,7'sinin (195 kişi) psikiyatrik tanı almadığı gözlenmiştir.

**Tablo 2. Örneklemin Yaş Dağılımının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

| Değişkenler | Kişi Sayısı (n) | En Küçük Değeri | En Büyük Değeri | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|
| Yaş | 233 | 18 | 24 | 21,43 | 1,45 |

Tablo 2.'de örneklemin yaş dağılımının tanımlayıcı istatistik değerleri verilmiştir. 233 bireyde yaş değişkeninin en küçük değeri 18, en büyük değeri 24, ortalaması 21,43 ve standart sapması 1,45 olarak bulunmuştur.

**Tablo 3. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Betimleyici İstatistik Değerleri**

| Değişkenler | Kişi Sayısı (n) | En Küçük Değeri | En Büyük Değeri | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|
| Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Toplam Puanı | 233 | 15 | 60 | 35,91 | 9,83 |
| BTÖ İleriye Yönelik Kaygı Toplam Puanı | 233 | 9 | 35 | 21,55 | 5,68 |
| BTÖ Engelleyici Kaygı Toplam Puanı | 233 | 5 | 25 | 14,36 | 4,88 |

Tablo 3.'de belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının betimleyici istatistiği verilmiştir. 233 bireyde, belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği toplam puanı en küçük değeri 15, en büyük değeri 60, ortalaması 35,91 ve standart sapması 9,83 olarak bulunmuştur. BTÖ ileriye yönelik kaygı alt boyut toplam puanı en küçük değeri 9, en büyük değeri 35, ortalaması 21,55 ve standart sapması 5,68 olarak bulunmuştur. BTÖ engelleyici kaygı alt boyut toplam puanı en küçük değeri 5, en büyük değeri 25, ortalaması 14,36 ve standart sapması 4,88 olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Kariyer Stresi Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Betimleyici İstatistik Değerleri

| **Değişkenler** | **Kişi Sayısı (n)** | **En Küçük Değeri** | **En Büyük Değeri** | **Ortalama** | **Standart Sapma** |
|---|---|---|---|---|---|
| Kariyer Stresi Ölçeği Toplam Puanı | 233 | 20 | 94 | 49,19 | 18,63 |
| KSÖ Kariyer Belirsizliği ve Bilgi Eksikliği Toplam Puanı | 233 | 10 | 48 | 24,21 | 10,93 |
| KSÖ Dışsal Çatışma Toplam Puanı | 233 | 4 | 19 | 7,56 | 3,81 |
| KSÖ İş Bulma Baskısı Toplam Puanı | 233 | 6 | 30 | 17,42 | 6,72 |

Tablo 4.'de kariyer stresi ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının betimleyici istatistik değerleri verilmiştir. 233 bireyde, kariyer stresi ölçeği toplam puanı en küçük değeri 20, en büyük değeri 94, ortalaması 49,19 ve standart sapması 18,63 olarak bulunmuştur. KSÖ kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği alt boyut toplam puanı en küçük değeri 10, en büyük değeri 48, ortalaması 24,21 ve standart sapması 10,93 olarak bulunmuştur. KSÖ dışsal çatışma alt boyut toplam puanı en küçük değeri 4, en büyük değeri 19, ortalaması 7,56 ve standart sapması 3,81 olarak bulunmuştur. KSÖ iş bulma baskısı alt boyut toplam puanı en küçük değeri 6, en büyük değeri 30, ortalaması 17,42 ve standart sapması 6,72 olarak bulunmuştur.

**Tablo 5. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Cronbach Alfa Değerleri**

| **Ölçekler** | **Madde Sayısı** | **Cronbach Alfa Katsayısı** |
|---|---|---|
| Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği | 12 | 0,88 |
| Kariyer Stresi Ölçeği | 20 | 0,94 |

Tablo 5.'de ölçeklerin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları verilmiştir. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin madde sayısı 12 iken Cronbach Alfa katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Kariyer Stresi Ölçeği'nin madde sayısı 20 iken Cronbach Alfa katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur.

**Tablo 6. Bireylerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanı ile Kariyer Stresi Puanı Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Analizi ile İncelenmesi**

| **(n=233)** | **Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanı** | **Kariyer Stresi Puanı** |
|---|---|---|
| Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanı | | |
| Kariyer Stresi Puanı | 0,422* | |

*p<0,001

Söz konusu çalışmada bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanları ile kariyer stresi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucuna göre belirsizliğe tahammülsüzlük puanları ile kariyer stresi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğrusal, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir, r = 0,422; p<0,001. Analiz sonucu hesaplanan determinasyon katsayısı kariyer stresi puanının %18'inin belirsizliğe tahammülsüzlük puanı tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2$=

0,18). Bu sonuca göre kişilerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarındaki artışın kariyer stresi puanlarında artışa neden olacağı söylenebilir.

**Tablo 7. Kariyer Stresi Puanının Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması**

| | Gelir Düzeyi | Kişi Sayısı (n) | Sıra Ortalaması | Serbestlik Derecesi | $\chi^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kariyer Stresi Ölçeği | Düşük | 36 | 116,13 | 2 | 3,040 | 0,219 |
| | Orta | 168 | 120,63 | | | |
| | Yüksek | 29 | 97,03 | | | |
| | Toplam | 233 | | | | |

Söz konusu çalışmada bireylerin gelir düzeylerine göre kariyer stresi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre gelir düzeyini düşük olarak belirten bireylerin kariyer stresi puan ortalaması ($Me_{düşük}$ = 46,50), gelir düzeyini orta olarak belirten bireylerin kariyer stresi puan ortalaması ($Me_{orta}$= 49,00) ile gelir düzeyini yüksek olarak belirten bireylerin kariyer stresi puan ortalaması ($Me_{yüksek}$= 40,00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $\chi^2_2$= 3,040; p>0,05. Bu sonuca göre bireylerin kariyer stresi puanlarının gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

**Tablo 8. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Örnek t Testi ile Karşılaştırılması**

| Toplam Puan | Cinsiyet | Kişi Sayısı (n) | Ortalama | Standart Sapma | t | Serbestlik Derecesi | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanı | Kadın | 149 | 36,89 | 9,87 | 2,007 | 230 | 0,046 |
| | Erkek | 83 | 34,20 | 9,62 | | | |

Söz konusu çalışmada cinsiyetini kadın olarak belirten bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanları ile cinsiyetini erkek olarak belirten bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi için yapılan Bağımsız Örnek t Testi sonucuna göre kadınların belirsizliğe tahammülsüzlük puan ortalaması ($\bar{x}_{kadın}$= 36,89) ile erkeklerin belirsizliğe tahammülsüzlük puan ortalaması ($\bar{x}_{erkek}$= 34,20) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, t(230)= 2,007; p<0,05. Bu sonuca göre kadınların belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının erkeklerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre aradaki farkın küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. (d = 0,28)

**Tablo 9. Sınıf Düzeylerini 1. Sınıf ve 4. Sınıf Olarak Belirten Bireylerin Kariyer Stresi Puanlarının Bağımsız Örnek t Testi ile Karşılaştırılması**

| Toplam Puan | Sınıf Düzeyi | Kişi Sayısı (n) | Ortalama | Standart Sapma | t | Serbestlik Derecesi | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kariyer Stresi Ölçeği | 1.Sınıf | 22 | 46,68 | 20,35 | -0,828 | 77 | 0,410 |
| | 4. Sınıf | 57 | 50,33 | 16,40 | | | |

Söz konusu çalışmada sınıf düzeylerini 1. sınıf olarak belirten bireylerin kariyer stresi puanları ile sınıf düzeylerini 4. sınıf olarak belirten bireylerin kariyer stresi puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan Bağımsız Örnek t Testi

sonucuna göre 1. sınıf öğrencilerinin kariyer stresi puan ortalaması (($\bar{x}_{1.sınıf}$= 46,68) ile 4. sınıf öğrencilerinin kariyer stresi puan ortalaması ($\bar{x}_{4.sınıf}$ = 50,33) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, t(77)= -0,828; p>0,05.

**Tablo 10. Bireylerin Kariyer Stresi Puanlarının Ağırlıklı Genel Not Ortalaması Değişkeninin 0.00-3.00 ile 3.00-4.00 Kategorileri Açısından Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması**

| Toplam Puan | Değişken | Kategoriler | Kişi Sayısı (n) | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kariyer Stresi Ölçeği | Ağırlıklı Genel Not Ortalaması | 0.00-3.00 | 111 | 126,42 | 14033,00 | 5725,000 | -2,036 | 0,042 |
| | | 3.00-4.00 | 122 | 108,43 | 13228,00 | | | |

Söz konusu çalışmada ağırlıklı genel not ortalamasının 3,00'ın altında olduğunu belirten bireyler ile ağırlıklı genel not ortalamasının 3,00 ve üzerinde olduğunu belirten bireylerin kariyer stresi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre ağırlıklı genel not ortalamasının 3,00'ın altında olduğunu belirten bireylerin kariyer stresi puan ortalaması ($Me_{3,00altı}$= 51,00) ile ağırlıklı genel not ortalamasını 3,00 ve üzerinde olduğunu belirten bireylerin kariyer stresi puan ortalaması ($Me_{3,00veüzeri}$= 46,00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, U= 5725,00; p<0,05. Bu sonuca göre ağırlıklı genel not ortalamasının 3,00'ın altında olduğunu belirten bireylerin kariyer stresi puanlarının, ağırlıklı genel not ortalamasının 3,00 ve üzerinde olduğunu belirten bireylerin kariyer stresi puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 11. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanının Gelir Durumu Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması**

| Gelir Düzeyi | Kişi Sayısı (n) | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|
| Düşük | 36 | 35,19 | 10,71 |
| Orta | 168 | 36,14 | 9,71 |
| Yüksek | 23 | 35,48 | 9,66 |
| Toplam | 233 | 35,91 | 9,83 |

| Kaynak | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | $\chi^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | 32,376 | 2 | 16,19 | 0,166 | 0,847 |
| Gruplar içi | 22376,731 | 230 | 97,30 | | |
| Toplam | 22409,107 | 232 | | | |

Söz konusu çalışmada bireylerin gelir düzeylerine göre belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre gelirini düşük olarak belirten bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük puan ortalaması ($\bar{x}_{düşük}$= 35,19), gelirini orta olarak belirten bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük puan ortalaması ($\bar{x}_{orta}$= 36,13) ile gelirini yüksek olarak belirten bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük puan ortalaması ($\bar{x}_{yüksek}$= 35,48) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, F(2,230)= 0,166; p>0,05. Bu sonuca göre gelir düzeylerinin kariyer stresi puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

## SONUÇ

Araştırmalar, belirsizlik hissinin yaşandığı durumlarda stres seviyesinin arttığını göstermektedir. Bu bağlamda, günlük yaşamda üniversite öğrencilerinin kariyer stresinde belirsizliğin etkili olduğu gözlemlenmektedir. Bu gözlem temel alınarak, mevcut araştırmalar incelenmiş ve kariyer stresini etkileyebilecek bir etken olan belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi, kariyer stresinden daha fazla etkilenebilecek ve ilk üniversite deneyimini yaşaması daha olası olan 18-25 yaş aralığındaki 4 yıllık üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma, kariyer stresi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, Türkiye'den seçilen örneklem grubuyla kariyer stresi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olmasıyla literatüre katkı sağlamaktadır.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamalarının kariyer stresi düzeylerini etkilediği görülmektedir. Bu bulgu da ağırlıklı genel not ortalaması ve kariyer stresi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmadan biridir ve literatüre katkı sağlamaktadır.

Ancak, bu çalışma Türkiye'de yaşayan 18-25 yaş aralığındaki dört yıllık üniversite öğrencilerinden oluştuğu için sınırlı bir kapsama sahiptir. Gelecekte yapılacak diğer araştırmalarda örneklem sayısının genişletilmesi önerilmektedir. Ayrıca, katılımcıların psikolojik tanı almış olma durumunun göz önünde bulundurulmaması da bir sınırlılıktır. Literatürde stres ve tahammülsüzlük faktörlerinin depresyon, anksiyete vb. durumları etkileyebildiği bilinmektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda katılımcıların psikiyatrik tanılarının incelenmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada örneklem grubunun gelir düzeyleri ile kariyer stresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, örneklem grubunun gelir durumunun homojen bir şekilde dağılmadığı ve örneklemin çoğunluğunun orta düzeyde gelire sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalar, geniş ve gelir durumu dağılımı açısından homojen bir örneklem grubuyla gelir durumu ile kariyer stresi arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için yapılmalıdır.

Sınıf düzeyleri ile kariyer stresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Örneklem grubuna bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun 3. sınıf öğrencisi olduğu ve sınıf düzeyi dağılımının homojen olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda, sınıf düzeyleri ile kariyer stresi arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için daha geniş ve sınıf düzeyi dağılımı homojen olan bir örneklem grubu kullanılması önerilmektedir.

Ayrıca, bu çalışmada örneklemin medeni durum dağılımının incelendiğinde, yaş dağılımı ve örneklemin dört yıllık üniversite öğrencilerinden oluşması nedeniyle evli birey sayısının yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda, medeni durum değişkeninin incelenmesi için daha geniş ve medeni durum dağılımı homojen olan bir örneklem grubu kullanılması önerilmektedir.

Sonuç olarak, yukarıda sunulan çalışma, Türkiye'deki 18-25 yaş aralığındaki dört yıllık üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubuyla kariyer stresi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma, literatüre katkı sağlamaktadır, ancak sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Gelecekteki araştırmalarda örneklem sayısı, psikiyatrik tanılar, gelir düzeyi, sınıf düzeyi ve medeni durum gibi faktörlerin daha ayrıntılı olarak incelenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Aydın, S. (2022). Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeylerine göre incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Coşkun, E. (2019). Duygusal zeka ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkma tarzlarına etkisinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

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.

Özden, K., & Sertel-Berk, Ö. (2017). Kariyer Stresi Ölçeği'nin (KSÖ) Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. Psikoloji Çalışmaları, 37(1), 35-51.

Özkan, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve genel öz yeterlilik düzeylerinin kariyer stresini yordayıcılığının incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Parmaksız, İ. (2021). Erişkin Dönemde Belirsizliğe Tahammülsüzlük Üzerinde Otomatik Düşünceler ve Stresle Başa Çıkma Mekanizmalarının Etkisi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 13(Ek 1), 1-11. Doi: 10.18863/pgy.850699

Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Route Educational and Social Science Journal, 1(3), 148-157.

Saatçi, E. (2020). Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik dayanıklılığın kendini engelleme üzerindeki etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Ulu, Ş. T., & Barış, Y. A. K. A. (2020). Kaygı, belirsizliğe tahammülsüzlük ve karar verme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 21(1), 89-100.

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ VE MUTLULUK ARASINDAKİ LİDERLİK YÖNELİMLERİ ARACI ROLÜ

**Yusuf AKYIL**

Dr, Milli Eğitim Bakanlığı

yusufakyil430@gmail.com.com

ORCID ID: 0000-0002-9482-1429

## Özet

Araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ile mutluluk düzeyleri arasındaki liderlik yönelimleri aracı rolü incelenmiştir. Verileri bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim gören farklı bölümlerin erişilebilir örneklem yoluyla toplanmıştır. Araştırma toplam 418 öğrenci oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yaş aralığı 18-32, cinsiyet olarak ise 109 erkek, 309 kız dağılımı mevcuttur. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu, Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi Spss 26 ve Amos programı ile, Pearson moment çarpım korelasyonu, doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada duygusal zeka ile mutluluk, duygusal zeka ile liderlik yönelimi ve liderlik yönelimi ile mutluluk değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak duygusal zekanın mutluluk ve liderlik yönelimlerini anlamlı düzeyde pozitif yordadığı, aynı şekilde liderlik yönelimlerinin de mutluluğu pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Ek olarak duygusal zeka ile mutluluk arasında liderlik yönelimlerinin kısmı aracı etkisi olduğu neticesine varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** duygusal zeka, mutluluk , liderlik, liderlik yönelimleri

# THE MEDIATING ROLE OF LEADERSHIP ORIENTATIONS BETWEEN STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE AND HAPPINESS

## Abstract

In the study, the mediating role of leadership orientations between university students' emotional intelligence and happiness levels was examined. The data were collected through accessible sampling from different departments studying at the faculty of education of a state university. The research consists of a total of 418 students. The age range of these students is 18-32 and there is a gender distribution of 109 boys and 309 girls. Emotional Intelligence Trait Scale-Short Form, Multidimensional Leadership Orientations Scale and Oxford Happiness Scale-Short Form were used as data collection tools. Data analysis was performed using Spss 26 and Amos program and Pearson product moment correlation, confirmatory factor analysis and structural equation modeling. In the study, the relationship between emotional intelligence and happiness, emotional intelligence and leadership orientation, and leadership orientation and happiness variables were examined and it was concluded that there were significant positive relationships. As a result, it was seen that emotional intelligence predicted happiness and leadership orientations significantly, while leadership orientations predicted happiness positively. In addition, it was concluded that leadership orientations have a partial mediating effect between emotional intelligence and happiness.

**Keywords:** emotional Intelligence, happiness leadership, leadership orientations,

## GİRİŞ

İnsanların yaşam boyu arağıdığı rahat olma, yaşamdan keyif alma durumları gibi kişiyi tatmin olmuş hali ile açıklanan mutluluk kavramı her zaman araştırmalara konu olmuştur. Literatürde öznel iyi oluş ile daha fazla kullanılan kavram, yaşamın bütün alanlarını etkilemektedir (Diener, 1984). Bu etkiler ile birlikte bireyin dünyaya olan bakış açısının yeni durumlara yönelik motive etme ve karşılaşılacak tüm sıkıntılı yaşam olaylarına karşı baş etme mekanizmasına mutluluğun

yardımcı olduğu dikkat çekmektedir (Diener & Diener, 1995). Mutluluğun tanımında yaşam halinin devam ederken duyulan memnuniyet (Lyubomirsky, 2007), Olumsuz duyguların az, olumlu duyguların çok yaşandığı yaşam doyumunun yüksek olması ile açıklanmaktadır (Diener, 1984). Yapılan araştırmalar mutluluğun duygusal ilişkilerde, yaşam doyumunda, sağlıklı olma ve kişiler arası ilişkilerde anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Bal & Gülcan, 2014; Kaya & Demir, 2017; Maşa, 2021). Mutluluk, biyolojik olarak beyinde değişiklere sebep olmaktadır. Olumsuz olarak ortaya çıkan duyguları engellemekle kalmayıp bireyde dinlendirici bir etki sağlamaktadır. Ek olarak bir iş yapabilmesine ve hedefine yönelik doğru adımlar atmasına yardımcı olur (Goleman, 1998).

Duygusal zeka kavramı içerisinde yaşam doyumu, iyi oluş, sosyallik, öz kontrol, duygusallık gibi birçok kavram bulunmaktır (Deniz & Yılmaz, 2004; Deniz ve ark., 2013). İyi oluş, duyguların olması durumu ile birlikte duygusal zeka ve mutluluk arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Kavram olarak duygusal zeka bireyin kendi duygularını algılaması, tanımlaması, yönetebilmesi ve bu duygular arasındaki farkları ayırt edebilmesi ve bu durumları davranışlarına yansıtabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Başka bir tanımda bireyin duygularının kontrolünü sağlaması, yönetebilmesi, düzenlemesi ve aynı zamanda başka birisinin de duyguları hakkında empati kurabilmesi olarak açıklanmaktadır (Goleman, 2005). Baltaş (2015) ise duygusal zekâyı, bireyin kendisi ve başkaları ile baş etmeye yardım eden duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma becerisi olarak tanımlamıştır. Birey içsel olarak istediklerini bilmesi ve isteğinin ardından hedefe doğru yol alması, yöneticiler olarak yüksek bilissel yeteneğe sahip olanların başarı noktasında eksiklere sahip olmaları duygusal zekanın öneminin arttırmaktadır. Duygusal zeka açısından yüksek seviyede olan kişinin bireysel mutluluğu, işyeri motivasyonu, özel hayat düzeni ve yaşam kalitesinde olumlu anlamda değişimlerin olması, empati, işbirliği, uyum, sosyal duyarlılık ve sağlıklı iletişim kurma durumlarının üst düzey olması hem liderlik becerileri hem de mutluluk açısından etkili olduğu gözlemlenmiştir (Biçer, 2021). Yapılan çalışmalarda mutluluk düzeyi ile duygusal zeka arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Petrides & Furnham, 2003). Bireyler isteklerini, ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirerek, bu anlamda duygularını da tanımlayıp anlama çabasında olması duygusal zeka anlamında yüksek seviyeye sahip olduğu belirtilmektedir. Yüksek duygusal zeka tükenmişlik duygusu, mutsuzluk, ve stres gibi olumsuz anlamda insanı zora sokabilecek duygular ile başa çıkma konusunda etkilidir (Karamehmetoğlu, 2017).

Biçer (2016) liderlerin her ortam ve koşulda farklı düşünebilen ve farklı olmayı gösterebilen kişi olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda liderin özgür düşünen, özgür düşündüren, hem çalışma arkadaşlarına ve kendisine ilham veren, gelişime odaklı ve iyi duygular hissettiren kişi olarak tanımlamaktadır. Liderlik önemli bir kavramdır. Bir grup ya da topluluğa yön veren, davranışlarını şekillendiren ve değiştiren, performans bazlı verimliliği arttıran kişidir (Larssona & Vinberg, 2010). Lider çalışanlarına yönelik özgüven artırıcı, iş ve meslek tatminini oluşturan, kurum bağlılığını teşvik edici, bilgi ve becerileri arttırıcı güçleri bulunmaktadır (Webb, 2009). Bu cümlelere paralel olarak liderlerin, yöneticilerin sadece bilişsel zeka ile yol gösterme ve yönetme becerileri sekteye uğramak da, bilişsel zekanın yanı sıra duygusal zekanın da olması gerektiği belirtilmiştir (Adiloğulları, 2011). Grupları insanlar oluşturur ve bu insanlar duyguları yönetir. Grup içerisindeki insanları yönetebilmek ve grup amacına ulaşmak için liderlerin grup üyelerinin duygularını anlaması ve yönetebilmesi beklenir (Doğan, 2005). Liderler bu yönde duyguları doğru algılayıp, anlayıp ve yönetebilmesi durumunda etkililiğini arttırabilir. Çevresindeki duyguları iyi analiz eden lider, çalışanları, grup üyelerini pozitif anlamda motive eder. Duygusal zekası yüksek olan lider tüm bu bağlamlarda duyguları anlama gayretinde ve sosyalleşme sayesinde çevresinde olup bitenin farkında olacaktır (Gürbüz & Yüksel, 2008).

Literatür incelemesi sonucunda duygusal zeka ile mutluluk arasında anlamlı sonuçların olduğu ancak aracılık etkisi açısından liderlik yönelimlerinin nasıl bir etkiye sahip olduğu konusunda herhangi araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve mutluluk düzeyleri arasındaki liderlik yönelimlerinin aracılık etkisi incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ile mutluluk arasındaki ilişkide liderlik yönelimlerinin aracı etkisini yapısal eşitlik modeli ile inceleyen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli "İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını, ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırma katılımcılarına, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde eğitim-öğretimine devam eden üniversite öğrencilerine erişilebilir (convenience) örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 32 yaşları arasında değişmekte olup 309 ( % 73.9) kız ve 109 ( % 26.1) erkek olmak üzere toplam 418 üniversite öğrencisidir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu, Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu, Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### *Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu*

Deniz, Özer, ve Işık (2013) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçekte Sosyallik, Duygusallık, Öz kontrol ve İyi oluş alt boyutları bulunmaktadır. 6, 13, 16 ve 18. ifadeler iyi oluş alt boyutunu, 2, 4, 10 ve 14. ifadeler öz kontrol alt boyutunu, 5, 11, 15 ve 19. ifadeler duygusallık alt boyutunu, 3, 7, 8 ve 17. ifadeler sosyallik alt boyutunu ölçmektedir. Duygusal zeka özelliği ölçeği 20 ifadeden oluşmaktadır. Katılımcılardan her bir ifadeye ne düzeyde katıldıklarını belirtmeleri istenmektedir. Ölçeğin cevaplama kısmında 1'den 7'ye kadar rakamla yazılmış cevap şıkları bulunmaktadır. 1 hiç katılmıyorum, 7 tamamen katılıyorum anlamındadır. Ölçek likert tipi bir ölçektir.

#### *Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu*

Hills ve Argyle, 2002 tarafından geliştirilmiş bir formdur. Bireylerin mutluluk düzeyini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiş 8 maddelik bir ölçektir (Doğan ve Akıncı Çötok, 2011). Madde analizi sonucu 4. maddenin (Çekici göründüğümü düşünmüyorum.) madde toplam korelasyonu değerinin .30' dan düşük olduğu (.17) gözlenerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonraki analizler geriye kalan 7 madde üzerinden yapılmıştır.

OMÖ-K, bu haliyle 7 maddelik beşli Likert tipi (1-Hiç Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) öz bildirim tarzı bir ölçek haline gelmiştir. Ölçeğin kısa ve kolay uygulanabilir oluşu nedeniyle Türk toplumunda pozitif psikolojiye yönelik araştırmalarda önemli bir ihtiyacı karşılayacağı umulmaktadır (Doğan ve Akıncı Çötok, 2011).

***Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği***

Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ): Dursun, Günay ve Yenel (2019) tarafından geliştirilen "Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği"; "Politik Liderlik"(5 madde), "İnsan Kaynaklı Liderlik"(5 madde), "Karizmatik Liderlik"(5 madde) ve "Yapısal Liderlik" (4 madde) olmak üzere toplam 4 boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı, "Politik Liderlik" için .80, "İnsan Kaynaklı Liderlik" için .73, "Karizmatik Liderlik" için .74 ve "Yapısal Liderlik" için ise .72 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı .85'dir. Bu çalışmada ise, ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı .90, Politik Liderlik" için .73, "İnsan Kaynaklı Liderlik" için .77, "Karizmatik Liderlik" için .76 ve "Yapısal Liderlik" için ise .78'dir.

**Verilerin Analizi**

Araştırma analizine öncelikli olarak tüm ölçeklerden alınan puanların normal dağılım dağılmadığına bakılmıştır. Daha sonra değişkenlerin güvenirlik analizi, korelasyon analizi, doğrulayıcı faktör analizleri, duygusal zeka ve mutluluk arasındaki yordayıcı ilişki ve aracı değişken liderlik yönelimlerine bakılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 26.0 ve AMOS (Analysis of Moment Structures) programları kullanılmıştır. Duygusal zeka ile mutluluk arasındaki ilişkide liderlik yönelimlerinin aracı etkisini analiz etmek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 1. Duygusal zeka, mutluluk ve liderlik yönelimleri arasındaki ortalama, güvenirlik analizi ve aralarındaki korelasyon durumları**

| | Mean | SD | Cronbach'salpha | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zeka | 91.09 | 15.33 | .83 | .70** | .60** |
| Mutluluk | 22.52 | 5,02 | .79 | | .46** |
| Liderlik Yönelimleri | 72,43 | 11,13 | .90 | | |
| | p<0.01** | | | | |

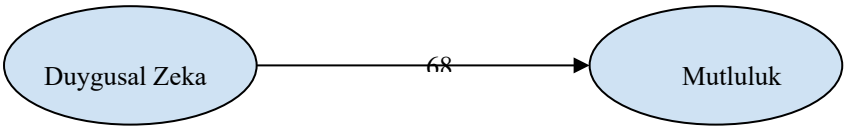
Tablo 1 incelendiğinde duygusal zeka ile mutluluk (r=.70, p<.001) ve liderlik yönelimleri (r=.60 , p<.001) arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Mutluluk ve liderlik yönelimleri arasında (r=.46, p<.001) ilişki söz konusudur. Güvenirlik analizlerine bakıldığında duygusal zeka .83, mutluluk .79 ve liderlik yönelimlerinin ise .90 olduğu görülmektedir.

## Model Testleri

Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve mutluluk ilişkisinde liderlik yönelimlerinin aracı rolünün incelenmesi amacı ile kurulan Model 1 ve Model 2'ye ait yapısal eşitlik modeli analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

### Model 1: Duygusal Zeka ile Mutluluk Arasındaki İlişki

Model 1'de üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Baron ve Kenny'ye (1986) göre, bağımlı ve bağımsız değişken arasında anlamlı ilişki olması durumunda aracılık ilişkisi söz konusu olabilir. Bu nedenle öncelikli olarak üniversite öğrencilerinin duygusal zeka durumunun, psikolojik sağlamlığı yordama gücü incelenmiştir.




| | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| 1.Duygusal Zeka | 1 | | |
| 2.Mutluluk | .70** | 1 | |
| 3.Liderlik Yönelimi | .60** | .46** | 1 |

**Şekil 1.** Yapısal eşitlik modellemesi aracılığı ile duygusal zekanın mutluluğu yordama gücü

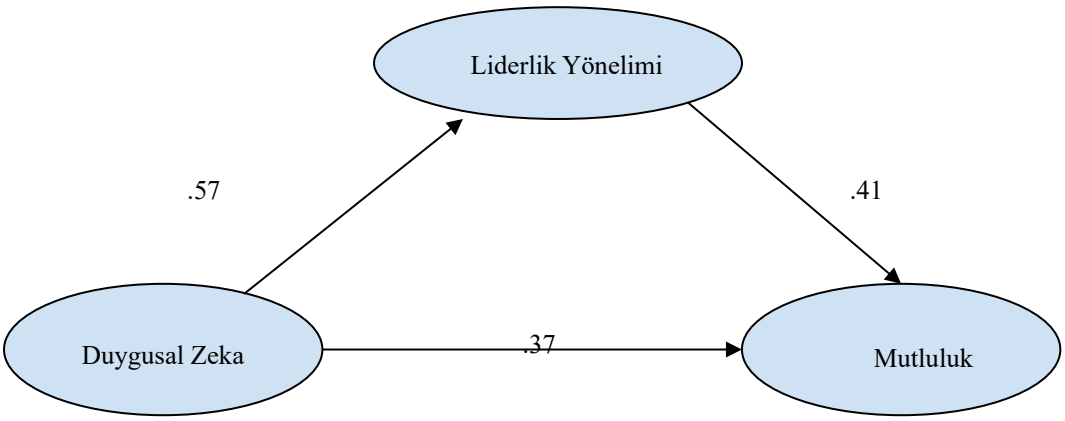
Şekil 1' de yapısal eşitlik modellemesi aracılığı ile duygusal zekanın mutluluğu yordama gücü gösterilmiştir. Tablo 2'te Model 1'e ait uyum değerleri ve uyum belirteçlerine yer verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde $\chi^2/df$ *(6.18)* değerine göre modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Model uyum indeksleri incelendiğinde modelin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığını göstermektedir/ GFI=.96, AGFI=.94, RMSEA=.05, CFI=.92, SRMR=.03 ve TLI=.95). Buna göre duygusal zekanın mutluluğu .68 düzeyinde yordadığı görülmektedir.

**Tablo 2.** Model 1'e İlişkin Uyum Belirteçleri

| Uyum Değerler Belirteçleri | Uyum |
|---|---|
| $\chi^2$/sd | 6.18 |
| GFI | .96 |
| AGFI | .94 |
| RMSEA | .05 |
| CFI | .92 |
| SRMR | .03 |
| TLI | .95 |

**Model 2: Duygusal Zeka ve Mutluluk İlişkisinde Liderlik Yönelimlerinin Aracı Rolünün İncelenmesi**




**Şekil 2. Yapısal eşitlik modellemesi aracılığı ile duygusal zeka ile mutluluk arasındaki ilişkide liderlik yöneliminin aracı rolü**

**Model 2'ye ait uyum değerleri ve uyum belirteçleri Tablo 3'te sunulmuştur.**

| Uyum Değerler | Uyum Belirteçleri |
|---|---|
| $\chi^2$/sd | 2.03 |
| GFI | .87 |
| AGFI | .89 |
| RMSEA | .04 |
| CFI | .95 |
| SRMR | .05 |
| TLI | .93 |

Model 2'ye ait Tablo 3 incelendiğinde ***$x^2$/df*** *(2.03)* değerlerine göre modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Model uyum indeksleri incelendiğinde GFI değerinin .87; AGFI değerinin .89; RMSEA değerinin .04; CFI değerinin .95; SRMR değerinin .05 ve TLI değerinin .93 olduğu görülmektedir ve bu da modelin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığını göstermektedir.

Model 2'ye göre duygusal zeka ve mutluluk ilişkisinde liderlik yöneliminin aracılık etkisinin test edildiği yapısal eşitlik modellemesinde duygusal zekanın mutluluğu yordama gücünün .68'dan .37' ye düştüğü görülmektedir. Buna göre; liderlik yöneliminin, duygusal zeka ve mutluluk ilişkisinde kısmi aracılık etkisi olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA

Araştırmada ilk olarak duygusal zeka ve mutluluk arasındaki ilişkiye bakılmış ve aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmüştür. Çalışmada diğer değişkenlerden liderlik yönelimi ile mutluluk arasında olmuş ve pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Son olarakta duygusal zeka ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve pozitif yönde ilişkiye bulunmuştur. Bütün değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilere ulaşıldıktan sonra yapısal eşitlik modeli ile incelemeye geçilmiştir. Yapısal eşitlik modeline göre yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile mutluluk arasındaki ilişkide

liderlik yönelimlerinin kısmi aracı etkisi olduğu bulunmuştur. Psikoloji biliminde birçok nedene bağlanan olguların bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi düşüren başka bir değişkenin ortaya konulması gerçekçi bir hedefe yönelmenin aynı zamanda kısmı bir azalmanın, verilen aracının etkisinin daha güçlü olduğu ifade edilmektedir (Baron & Kenny, 1986). Bu sebeple duygusal zeka ile mutluluk arasında liderlik yönelimlerinin aradaki ilişkiyi düşüren bir tarafının önemini vurgulamaktadır.

Bir diğer bakımdan duygusal zeka tanımlamalarında duyguları kontrol etmek ve yönetmek durumu söz konusudur (Salovey ve Mayer, 1990; Goleman, 2005). Liderlik yönetimde grup üyelerini, çalışma arkadaşlarının motive edebilme, yönlendirebilme ve yönetme açısından duygusal zekanın önemi vurgulanmaktadır (Larssona & Vinberg, 2010). Kişinin duyguları tanımlaması, kontrol edebilmesi ve yönetebilmesi aynı şekilde karşısındakinin de duygularını tanımlaması ve ona uygun tepkiler vermesi mutluluğu artırıcı gücünü göstermektedir ve dolayısıyla duygusal zekaya sahip lider grubu yönetme becerisindeki bu nitelik mutluluk açısından da düzeyinin arttırmaktadır (Baltaş, 2015). Bu durum duygusal zeka ile mutluluk arasındaki liderlik yönelimlerinin aracılık etkisinin olduğunu kanıtlar nitelikte olduğu söylenebilir.

Alan yazında yapılan araştırmalar dolaylı yönden araştırmayı destekler niteliktedir. Bireylerin çözüm odaklı problemlere bakışları mutluluğu ve yaşam doyumunu artırırken (Aydoğdu, 2021), duygu düzenleme becerileri yüksek olan kişilerin mutluluğu da artmaktadır (Demirtaş, 2018). Duygusal zekanın liderlik becerilerine pozitif anlamda etkisi bulunurken (Delice & Günbeyi, 2013; Şenocak, 2015), liderlik becerileri ise mutluluğu pozitif anlamda etkilemektedir (Kılınç & Akdemir, 2019; Günaydın & İnal, 2022).

Sonuç olarak yapılan yapısal eşitlik modeli analizi sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve mutluluk düzeyleri arasında liderlik yönelimleri kısmi aracı etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal zeka ile mutluluk arasında liderlik yönelimlerinin etkisinin olduğu ancak tamamen liderlik yönelimlerinden kaynaklanmadığı söylenebilir. Dolayısıyla mutluluğa etki etmek için sadece duygusal zeka arttırıcı durumların yanında liderlik yönelimleri ile ilgili çalışmalar yapmak mutluluk düzeyini arttırmak açısından farklı bir yol olarak belirtilebilir.

Bu araştırma bulgularından haraketle diğer araştırmacılara duygusal zeka ile mutluluk arasında başka aracı değişkenlere bakılabileceği, liderlik becerileri, duygusal zeka, mutluluk kavramlarını psiko-eğitim programları ile düzeylerinin artırılabileceği, aynı araştırmanın farklı yaş grupları ile yapılabileceği önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

Adiloğulları, İ. (2011). *Profesyonel Futbolcularda Duygusal Zeka ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi).

Aydoğdu, F. (2021). Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *13*(Suppl. 1), 337-360.

Bal, P. N., & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 41-52.

Baltaş Z. (2015). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık Duygusal Zekâ*. 7. Basım, s:5, 6, 7, 62. Remzi Kitapevi, İstanbul.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173- 1182.

Biçer T. (2016). *Yaşamda ve Sporda Doruk Performans*. 13. Basım, Beyaz Yayınları, İstanbul.

Biçer, M. (2021). Örgütsel sadakat ve lider-üye etkileşiminin çalışanların bireysel iş performansları üzerindeki etkileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *10*(2), 1518-1538.

Delice, M., & Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *27*(1), 209-239.

Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildiri özetleri içinde (s. 68-77). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Demirtaş, A. S. (2018). Duygu düzenleme stratejileri ve benlik saygısının mutluluğu yordayıcılığı. *Turkish Studies*, *13*, 11.

Deniz, M. E., Kesici Ş. ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability study of the Turkish version of selfcompassion scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.

Deniz, M. E., ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 17-26.

Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zeka özelliği ölçeği–kısa formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin 95, 542– 575.

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.

Doğan, S. (2005). *Çalışan ilişkileri yönetimi ERM*. Kare Yayınları.

Dursun, M., Günay, M. & Yenel, İ. F. (2019). Çok yönlü liderlik yönelimleri ölçeği (ÇYLYÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, *2*(2), 333-347.

Goleman, D. (1998, March). The emotionally competent leader. In *The Healthcare Forum Journal* (Vol. 41, No. 2, pp. 36-38).

Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ (neden ıq 'dan daha önemlidir)*. (Çev: B. S. Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları, 29. Basım.

Günaydın, S. C., & İnal, İ. H. (2022). Örgütlerde mutluluk: Psikolojik esenlik, Dönüştürücü liderlik ve takım Performansı Üzerine Bütüncül Bir model Önerisi. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 61-118.

Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Dönüşümcü Liderlik: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *9*(2).

Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi ).

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22.basım). Ankara: Nobel.

Kaya, Ö. S., & Demir, E. (2017). Kendini toparlama gücü ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk düzeyini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 18-33.

Kılınç, U., & Akdemir, M. (2019). Otel işletmelerinde otantik liderlik algısı ve işyeri mutluluğu: ankara ilinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *24*(4), 793-811.

Larsson, J., & Vinberg, S. (2010). Leadership behaviour in successful organisations: Universal or situation-dependent?. *Total quality management*, *21*(3), 317-334.

Lyubomirsky, S. (2007).*The How of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.

Maşa, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin belirleyicileri: Adana ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.

Salovey P., Mayer, J.D. (1990) Emotional ıntelligence. Imagination, *Cognition and Personality*, 9,185-211.

Şenocak, M. (2015). *Duygusal zeka ve liderlik tarzlarının çalışan verimliliği üzerine etkileri* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Webb, K. S., (2009). Creating Satisfied Employees in Christian Higher Education: Research on leadership competencies. *Christian Higher Education*, 8, 18–31.

# YAPAY ZEKÂNIN E-TİCARETE ETKİLERİ

**Mustafa Yazıcı**

Sakarya Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü

**Aykut Hamit TURAN**

Sakarya Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü

**Tuğba KOÇ**

Sakarya Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü

**Özet**

Son yüzyılın ilk çeyreği ile birlikte bilişim sektörüne olan ilgi giderek artmıştır. Bilgi toplumuna geçişle birlikte bilişim sistemlerinin gelişmesi, iletişim teknolojilerinin buna ayak uydurması küresel anlamda köklü değişikliklere neden olmuştur. Bilişim teknolojileri hayatımızın bir parçası olmuştur. İlgi alanımıza girmese bile bir şekilde bilişim teknolojilerinden etkilenmiş bulunmaktayız. Hızla gelişen ve hemen hemen her alanda varlık gösteren bilişim teknolojileri, iletişim teknolojileri yeni bir kavramı e-ticaret'i ortaya çıkarmıştır. E-ticaret kavramı kısa sürede bilinirliğini arttırmış, 2019 yılında Çin'den tüm dünyaya yayılan COVİD-19 pandemi süresince ve karantina günlerinde tüm insanlık için vazgeçilmesi mümkün olmayan bir sektör halini almıştır.

İnternetin yaygınlaşarak kullanılması girişimcilerin dikkatini çekmiş ve e-Ticaret'e olan ilgi artmıştır. E-Ticaret'e yapılan yatırımların artması rekabet ortamını arttırmış ve yoğun rekabet ortamında ayakta kalmayı güçleştirmiştir. Girişimciler e-ticaret sektöründe oluşan veri yığınları arasından en faydalı olanı bulmak, elde edilen verilerden katma değer katan faydalı bilgiler elde etmek için yapay zekânın sunduğu imkânlardan faydalanır olmuştur.

Anahtar kelimeler: Yapay zekâ, Yapay zekânın alt alanları, E- ticaret

## Yapay Zekâya Kısa Bir Bakış

Günümüzde birçok disiplin içerisinde çalışma alanı bulan yapay zekânın temelleri 17. yüzyıla dayandırılabilir. Modern anlamda yapay zekâ çalışmalarının önem kazanması ise İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında yaşanmıştır. Yapay zekâ sistemlerinin tarihi çok eskilere dayanmasa da; çok hızlı bir şekilde gelişim göstermiş ve yaşamın neredeyse tüm alanlarında yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Gülşen, 2019). Yapay zekânın sunduğu sonuçlardaki başarı, yapay zekâ yaklaşımına olan ilgiyi arttırmış ve gün geçtikçe popüleritesini arttırmıştır.

Makine öğrenmesi bilgisayarların açıkça programlanmadan, örnekler ve öğretilen verilerden yola çıkarak bilişsel işlemler yapmasına olanak veren algoritmalar olarak tanımlanabilir (Ar ve diğerleri, 2020). Daha sade bir tanımla makinelerin veriler üzerinden çıkarımlar yapabilmek için algoritmalar kullanıp insan gibi davranış sergilemesidir. Günümüzde neredeyse hayatımızın her alanında bir şekilde yerini almış olan makine öğrenmesi terimi gün geçtikçe yerini daha kalıcı yapmayı başarmaktadır.

Derin öğrenme, insan beyninin karmaşık problemleri çözmek için kullandığı yöntem ve yeteneklerini örnek olarak alan, büyük miktarda veriden faydalanarak özellik çıkarma, sınıflandırma ve dönüştürme işlemlerini yapma yeteneğine sahip bir makine öğrenmesi tekniğidir (Nem, 2019).

**2. Yapay Zekânın Çözüm Yaklaşımları**

Yapay zekâ kendi içerisinde algoritmalar sayesinde çözüm üretmek için farklı yollar kullanmaktadır. Sonuca ulaşmak için izlenen süreçlerde her ne kadar farklı metotlar, algoritmalar kullanılsa da ortak gaye optimum seviyede fayda sağlanabilecek doğru sonuca ulaşmaktır. Genel hatları ile yapay zekânın bir problemi çözümü için tatbik ettiği çözüm süreçleri, konuya yaklaşım şekli aşağıda değinildiği gibidir.

Yapay Zekâ bir problemin çözümü için kullandığı yaklaşımlardan en önemli olanlarından biri tahmin ve teşhis yaklaşımıdır. Eldeki verilerden geçmişe dönük davranışların incelenmesi sonucu bir sonraki davranışı belirlemedeki en önemli etkenlerden biri tahmin teşhis yaklaşımıdır. Günlük hayatımızda bizlerde geçmişten edindiğimiz bilgiler ışığında geleceğe dönük tahminlerde bulunabilir veya bir konu hakkında teşhis koyabiliriz. Bir tıp doktorunun bilgi ve tecrübe birikimi sonrası hastasının durumu hakkında tahminde bulunması ve hastalığı teşhis etmesi en basit anlamda bir örnek olarak gösterilebilir. Yapay zekâ insan davranışlarını taklit etmek üzerine kurgulanmış olması işleyişin paralel olmasını da açıkça göstermektedir.

Örüntü tanıma, insan belleğine depolanan bilgilerin karşılaşılan yeni bilgilerle eşleştirildiğinde insan beyninde gerçekleşen bilişsel bir süreçtir. Örneğin bir anne çocuğuna bir resmin hangi nesneye veya canlıya ait olduğunu defalarca söylemesi sonucu çocuğun resmi bir sonraki görüşünde resmin hangi nesne veya canlıya ait olduğunu söylemesi örüntü tanımaya örnek olarak gösterilebilir.

Özellikle mühendislik yönelimli problemlerde sistemin kontrolü ve optimizasyonu gibi problemlerde Yapay Zekâ sayesinde verimli sonuçlar elde edilebilmektedir. Bu yönüyle Yapay Zekâ, hassas ölçüde sonuçların yanı sıra, gerçek zamanlı dönütlerle sistemlerin istikrarının korunması yönünde faydalı olmaktadır (Türkan, 2021).

Yapay zekâ eldeki veri yığınları içerisinden farklı yeni edinimler çıkarabilir. Eldeki ve yığınları arasından farklı algoritmalar kullanarak sorunlar üzerinde yeni bakış açıları geliştirerek farklı çözüm yolları keşfetmesi ve yeni bilgiler türetmesi yapay zekânın sürekli gelişmesini de sağlamaktadır. Birçok bilgi arasından sayısız denemeler yaparak, insan kabiliyetleri ile çok zaman harcanması gereken hususlarda bile daha az zaman harcayarak yen edinimler elde edebilir.

Yapay zekâ karar verme süreçlerinde eldeki bilgiler ile çıkarımlarda bulunarak gerek kendi gerekse kullanıcılarına karar verme konusunda yardımcı olabilmektedir. Örneğin yapa zekâ vasıtası ile hangi müşterinin daha karlı müşteri olduğunu, müşteri davranışlarının hangi ürüne eğilim göstereceğini tahminde bulunabiliriz ve yapacağımız ürün seçimi işleminde karar verme basamağında yapay zekâdan oldukça verimli faydalanabiliriz.

**İşletmelerde Yapay Zekâ Kullanımı**

Günümüzde yapay zekâ işletmeler tarafından çeşitli görevlerin yerine getirilmesinde araç olarak kullanılmaktadır. Pozisyonlara uygun adayların seçilmesi, finansal ürünler konusunda müşterilere öneride bulunma, finansal işlemlerin gerçekleştirilmesi, sigortalama, karmaşık lojistik süreçlerinin düzenlenmesi, hastalara teşhis koyma, tedavi önerme, teknolojik gelişimi tahmin etme ve kriminal faaliyetleri takip etme gibi çok geniş bir alanda yapay zekâ sistemlerinden faydalanmaktadır. Yapay zekânın günümüzde işletmeler tarafından hızlı benimsenmesinin başlıca sebepleri; son 20 yılda bilim ve teknoloji alnında yapay zekâ

yöntemlerini destekleyen gelişmelerin yaşanması (uzun dönemli hafıza birimleri, yinelemeli sinir ağları ve kıvrımlı sinir ağları vb.) ile işletmelerin bu teknolojilere açık kaynak lisansı altında erişebilmeleri (Google"ın TensorFlow yazılım kütüphanesi, Amazon"un Alexa sanal asistanı vb), enformasyon teknolojisinin örgüt içerisinde görevle ilgili verileri yakalama ve depolama konusunda etkinliğini giderek arttırması, bilgisayar donanımı ve yapay zekâ uyumlu çip tasarımlarının maliyetlerinin azalması, bulut-tabanlı hizmetlerin artması ile yapay zekânın çeşitli ölçeklerde işletmelere uygun hale getirilmesi şeklinde sıralanabilir (Von Krogh, 2018).

***İşletmelerde Yapay Zekânın Getirileri***

İletmeler için yapay zekanın getiriler, yapay zekanın işletme içinde ne kadar entegre edildiği ile doğru orantılı olmakla birlikte işletmenin büyüklüğü, işletmenin faaliyet alanı gibi etkenler de yapay zekanın getirileri üstünde etki ede faktörlerdir. Küçük ve karmaşık işlerle iş hayatını devam ettirmeyen daha basit iş alanlarında faaliyet gösteren işletmeler için karmaşık problemlerin olmaması yapay zekânın fayda eğrisini aşağıya doğru çekebilmektedir. Yapay zekâdan maksimum fayda sağlayabilmek için yapay zekâya maksimum veri girdisi vermek gereklidir. Bu yüzden fazlaca veri kullanılmayan işletmelerde yapay zekânın faydası da az olacaktır. Yine de yapa zekânın faydaları özellikle büyük ölçekteki işletmeler için çok fazladır. Yapay zekânın işletmeler için sağladığı faydalara bakacak olursak;

• Maliyetlerde azalmalar,

• Daha fazla hedef kitleye ulaşma,

• Etkin ve verimli çıktılar,

• Karın artırılıp zararın azaltılması,

• Müşteri memnuniyetinin artırılması,

• Personel memnuniyetinin artırılması,

• Doğru karar süreçlerinin işletilmesi,

• Daha hızlı ve doğru üretim,

• Daha hızlı ve kaliteli hizmet sunumu,

• Daha hızlı sayısal dönüşüm,

• Yenilikçi çözümler geliştirilmesi,

• Yeni iş modellerinin tasarlanması (Köse, 2020).

## E-Ticaret Kavramı

Günümüz dünyasında teknolojinin gelişmesi ile bilgi hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya ve ulaşılabilir olmaya başlamıştır. İnternet aracılığıyla artık çevrim içi olunabilen her yerde istenilen zaman bilgiye ulaşmak gerek bilgisayar gerekse cep telefonları aracılığıyla mümkün olmuştur. Yalnızca bilgiye ulaşmak ile sınırlı kalmayan bu durum insanların yerinden kıpırdamadan günlük ihtiyaçlarını karşılama, tatil planları doğrultusunda otel rezervasyonu

yapma, seyahatleri için bilet satın alma ve bunları tamamını kendileri içinde karşılaştırabilme imkânını da yine insanlara yani bize sunmuştur. İşte tam burada hayatımıza yeni bir kavram olarak e-ticaret oldukça önemli bir yer almıştır.

***E-Ticaretin Sunduğu Avantajlar***

E-ticaret kullanılmaya başlanıldığından beri birçok avantajı da beraberinde sunmuştur. Sunduğu avantajlar hem müşteriler için hem de işletmeler için olmuştur. Müşteriler ve işletmeler için avantajlarını ele alacak olursak; Müşteriler için avantajları;

- E-ticaret, müşterilere her saat ve her yerden alışveriş yapma imkânı sağlar.
- E-ticaret, müşterilere daha fazla seçenek ve satıcılar arasında karşılaştırma imkânı sunar.
- E-ticaret, müşterilere karşılaştırma yapma imkânı sağladığı için aynı ürünü daha düşük fiyatla bulabilme imkânı sağlar.
- Bazı durumlar, özellikle dijital ürünler söz konusu olduğunda e-ticaret, hızlı teslimat sağlar.
- Müşteriler ürün hakkındaki bilgilere ve başkalarının deneyimlerine çok kısa sürede ulaşabilir.
- E-ticaret müşterilere sanal ortamda açık arttırmalara katılma imkânı sunar. Bu durum pazarlık ve ürünün fiyatını belirleme imkânı sunar.
- E-ticaret, rekabeti kolaylaştırdığı için müşteriler için daha düşük maliyetlerde ürün alma imkânı doğurur.

## Yapay Zekânın E-Ticarete Etkileri

Yapay zekânın günde güne ilerlemesi ile her sektörde olduğu gibi e- ticaret sektöründe de yapay zekâ ile etkileşim söz konusu olmuştur. E-ticaret sektöründe her gün artarak çoğalarak artan veri artık yapay zekâ yardımı ile daha etkin kullanır olmuştur. Veri odaklı bir yaklaşıma yönelen e-ticaret sektörü fayda sağlayabileceği her türlü veriyi yapay zekâ yardımı ile incelemektedir. Makine öğrenmesi gibi yapay zekânın alt dalları ise e-ticaret sektörünü farklı bir boyuta taşımaktadır.

Rekabetin çok yoğun olduğu e-ticaret sektöründen ayakta kalabilmek için yapay zekânın ne denli önemli olduğu neredeyse tüm sektör katılımcıları tarafından kabul görmüş durumdadır. Artık ürünleri bir internet sitesi üzerinden satışa çıkarmak e-ticaret öncesi fiziki şartlarda bir pazarda ürün satılması ile aynı nitelikte gibidir. Çünkü yapay zekâ ile e-ticaret sektörü yapay zekâsız e-ticaret sektörünü adeta farklı bir boyuta taşımış oldu. İş yerinde, arabada, evde, neredeyse çevrim içi olduğumuz her yerde aklımızdan geçeni okurmuşçasına e-ticaret reklamları sürekli karşımıza çıkıyorsa yapay zekâ işini fazlası ile yapıyor demektir. Artık bir göz tarafından izleniyormuşçasına internetteki her adımımız birileri tarafından değerlendiriliyor ve alışkanlıklarımız tahminde bulunulup potansiyel alıcı olacağımız ürünler tarafından etrafımız donatılıyor terimi yanlış olmasa gerek. Kısacası yapay zekâ artık her sektörde olduğu gibi e-ticaret sektöründe de adından oldukça fazla söz ettirmektedir. Yapay zekânın e-ticarette kullanımının etkilerine kısaca ele alalım.

Yapay zekâ uygulamaları ile kullanıcıya özel faaliyetlerle alışveriş sürecinin kişiselleştiriliyor. Böylece kullanıcı deneyimi artmış oluyor. Bunun yanında kişiselleştirilmiş reklamlar ile doğru hedefleme yapılarak reklam bütçesi verimli kullanılmış oluyor.

CRM entegrasyonuyla müşterilere ilgilendikleri alanlarla ilgili mesaj verecek şekilde(chatbot, sesli asistanlar ile) yönlendirilmesi ile satışları arttırıcı etki yapacaktır. AI (Artifical Intelligence) ile müşteri hakkında verilerin analizi oluşur. Buna bağlı olarak da yeniden hedefleme sağlanırken müşteriye uygun mesajlarla sepetinden vazgeçme oranının düşürülmesi gerçekleşir.

Yapay zeka web sitesi aramalarına entegre edildiğinde e-ticaret siteniz müşterilerinizin ilgi alanları ve ihtiyaçları doğrultusunda ne şekilde arama yaptıklarını bilecektir. Akıllı aramalar sayesinde her ziyaretin spesifik olarak müşteri ihtiyaçları tahmin edilir. Bununla birlikte ilgili site içerisinde müşteri tatmini sağlayacak sonuçlara yönlendirilir. Bu sayede akıllı ve spesifik yönlendirmelerle web sitesine gelen ziyaretçilerin hemen çıkış oranı (Bounce Rate ) azalacaktır.

Kişisel asistanlar, sözlü ve yazılı komutlarla görevleri gerçekleştirir. Bunun yanında aynı anda birden fazla müşteri ile 7/24 ilgilenerek süreci dinamik tutacaktır.

Tekrarlayan rutin görevleri gerçekleştirerek iş akışını basitleştirilmesi E- Ticarette de kullanılan bir robotik sistemdir. Bu sayede rutin sorguların iş yükünü otomasyona devrederek çalışanların daha katma değerli, getirisi yüksek olacak süreçlere yönlendirilmesi sağlanacaktır.

Kullanıcıların bir videoda ya da görüp satın almak istediği ürünleri bulması bu teknoloji ile oldukça kolay hale geliyor. Çünkü yapay zekâ ile görsel algılama teknolojisi entegrasyonu ile çekilen fotoğraflar, alınan ekran görüntüleri ile ürün bilgilerini, nerede satıldığını bulmak artık çok kolay olacak.

## Sonuç

Bu çalışma yapay zekânın e-ticaret üzerindeki etkileri değerlendirme niteliğinde ele alınmıştır. Yapay zekâ 21.yy da her sektörde olduğu gibi e-ticaret üzerinde de bir takım etkiler bırakmıştır. Yapay zekâ tüm sektörler için önemli olduğu kadar e-ticaret sektörü için de bir o kadar önemli hale gelmiştir. Metin içinde öncelikle yapay zekâ ve yapay zekânın alt alanları ele alınmıştır, akabinde e-ticaret kavramı incelenip son olarak ise yapay zekânın e-ticaret ile etkileşime geçmesi sonucu yapay zekânın e-ticaret üzerinde gösterdiği etkilere odaklanılmıştır. Küresel ölçekte e-ticaret her ne kadar 2019 yılında meydana gelen pandemi sürecinden olumlu etkilenmiş olsa da aslında e-ticaret için yayılım hızını arttırması ve birkaç yıl sonra beklenen etkinin daha erken hayat bulması gerçek olumlu etki olmuştur. Yapay zekânın hayatın her kesiminde e-Ticaret'i hayatımıza sokması ise e-ticarete anlık pozitif etkiden ziyade sürekli pozitif etki sağlamaktadır. Gittikçe büyüyen e-ticaret sektörü yapay zekâyla birlikte neredeyse tüm gereksinimlerini kendi halleder durumu gelmiştir. Hangi ürünün hangi pazarda hangi müşteri profiline ne kadar ücret karşılığında satılacağı ve hangi müşterilerin en karlı müşteri olacağını artık yapay zekâ yardımı ile öğrenmek ve tüm bu işlemler sonrasında ticaret yapmak için her hangi bir fiziksel depo, dükkân veya market sahibi olmadan yapabilmek e-ticaretin ve yapay zekânın girişimcilere sunduğu imkânlardır. Yapay zekâ sayesinde iş süreçlerinde fiziksel çaba sarf ettirecek işlemlerin tamamı neredeyse makinler tarafından yapılır olmuştur ve e-ticaret sektörü yapay zekânın bu imkânlarından sonuna kadar faydalanmıştır. Günümüzde büyük ölçekli e-ticaret şirketlerinin yapay zekâdan ayrı e-ticaret yapması düşünülemez olmuştur. Anlık veri girişinin oldukça fazla olduğu internet ortamında iş takibinin insan eli ile takip edilmesi neredeyse imkânsız olmuştur. Belki de büyük e-ticaret şirketlerinin büyük olmasının altında yatan ana etkenlerin başında yapay zekâ kullanımı gelmektedir.

Yapay zekânın iş dünyasına ve e-ticarete olan etkisi küresel ölçekte kabul görmüştür. Literatürde yapay zekânın e-Ticaret'e olan etkilerine olumlu yönde yeni etkilerin ekleneceği ve her geçen gün yapay zeka ile e-ticaret arasındaki etkileşimin dozunun artacağı öngörülmektedir. Anlaşılan o ki, hızla gelişen teknolojik ortamın insanlık için nasıl bir alışveriş ortamı ve imkânı sağlayacağı sorusunu her gün yeniden cevaplandırmak gerekecektir.

## Kaynakça

Gülşen İ. İşletmelerde Yapay Zekâ Uygulamaları ve Faydaları: Perakende Sektöründe Bir Derleme. Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 11(2), 407-436. 2019.

ŞAHİN AR, DOĞAN K, SİVRİ S. Yapay Zeka. 2020.

ALBANNAI NEM. DERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINI KULLANARAK MAKALE ATIFLARININ SEMANTİK ANALİZİ: Kastamonu Üniversitesi; 2019.

Türkan Ö. GELECEKTE, YAPAY ZEKA VE MAKİNE DİLİNİN E-TİCARET'DE İŞ MODELLERİNE ETKİSİ. 2021.

Von Krogh G. Artificial intelligence in organizations: New opportunities for phenomenon-based theorizing. Academy of Management Discoveries. 2018.

Köse U. YAPAY ZEKA ETİĞİ ÇERÇEVESİNDE GELECEĞİN İŞLETMELERİ: DÖNÜŞÜM VE PARADİGMA DEĞİŞİKLİKLERİ. Journal of Engineering Sciences and Design DOI: 1021923/jesd833224. 2020.

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**Yasemin PETEK**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**M. Yüksel ERDOĞDU**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

## Özet

Bu çalışmada lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin yaşam doyumları üzerinde etkisi olup olmadığı yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne-baba birliktelik durumu, öğrencide kronik hastalık olup olmadığı, öğrencinin psikolojik destek alıp almadığı, öğrencinin kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Katılımcılar, farklı okul türlerindeki 173'ü kadın, 130'u erkek olmak üzere toplam 308 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma yapılırken, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve öğrencilerin demografik bilgilerini almak adına Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmada iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya koyması amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca yaşam doyumu ve annenin eğitim durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak cinsiyet, yaş, anne baba birliktelik durumu, baba eğitim durumu, kronik hastalık, psikolojik destek alıp almama, kardeş sayısı ve okuduğu okul türü arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilinçli Farkındalık, Yaşam Doyumu, Doyum, Farkındalık.

## GİRİŞ

Antik Yunan'da psikolojik anlamda iyi olmak, bireyin mutlu olmasından ziyade kendi içsel gücünü ortaya koyması anlamında kullanılmış ve bu kavram "eudaimonia" şeklinde açıklanmıştır. Psikolojik anlamda iyi olmak ya da iyi bir yaşama sahip olmak nasıl olur sorusunun cevabı bilim insanları tarafından uzun yıllardır tartışılmaktadır. Diener ve Suh (2000), yaşamın iyi olması için bireyin erdemli biri olması, üzerine düşen vazifeleri olması gerektiği şekilde yapması veya coşku düzeyinin yüksek olması gerektiğini ifade etmiştir.

Doyum kavramı, gereksinimlerin, isteklerin, umut ve beklentilerin (Özer ve Karabulut, 2003) karşılanma durumu (Şahin, 2008) olarak tanımlanabilir. Literatürde ilk olarak Neugarten ve diğerleri (1961) tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı, bireyin mevcut iyilik halinin (Bradley ve Crowny, 2004) ve günlük yaşamı içerisinde ortaya çıkan memnuniyet derecesinin (Myers ve Diener 1995) ne düzeyde olduğunun değerlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Çeçen (2008), yaşam doyumu kavramını kişinin mevcut yaşam koşulları içerisinde belirlediği kriterlere göre tüm hayatını olumlu yönde değerlendirmesi şeklinde ifade ederken; Diener (2000) bireyin yaşamı ile ilgili ortaya koyduğu bireysel değerlendirmeler (Şahin, 2008) sonucunda yaşamının kalitesinin nasıl olduğuna karar vermesi olarak tanımlamıştır. Özet olarak, bireyin hayatında var olanlar ve arzu ettikleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluk hali hayattan aldığı doyum düzeyi üzerinde etkili olmaktadır. Soydan'a (2015) göre bireyin hayalleri ve yaşamını algılama durumu (Park ve Huebner, 2005) arasındaki uyum ne denli fazla ise yaşamdan aldığı doyum da o kadar artmaktadır.

Neugarten (1961) bireylerdeki yaşam doyumu düzeylerini ortaya koymak amacıyla beş ölçüt belirlemiş ve yaşamdan yüksek düzeyde doyum alan kişileri, gün içinde ortaya koyduğu aktivitelerden hoşlanan, yaşamı ile ilgili belirlediği amaçların yanında eski yaşantıları ile barışık olan, ortaya koyduğu amaçlara ulaşmaya yönelik tutumunun olumlu olduğu, pozitif kendilik algısına sahip, olumlu bir yaşam algısı olan bireyler (Ümmet, 2012) olarak nitelendirmiştir.

Yapılan araştırmalar yaşam doyumunu etkileyen birçok faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Çivitçi'ye (2009) göre, kişinin yakın çevresi ve ailesiyle ilişkisinin olumlu olması ve bunun neticesinde çevresinden olumlu geri bildirimler alması yaşam doyumunu artıran bir faktör olarak görülmektedir. Esen'e (2010) göre, 1995 yılında Myers ve Diener'in ortaya koyduğu çalışmada, bireylerin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet farklılıkları ve maddi kazançtan etkilenmediği gözlemlenmiş ancak kültürel ve sosyal durumların bireylerin yaşam doyumunda etkisinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Kişilerin inanç sistemleri ve değerlerinin yaşam doyumları arasındaki ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Plouffe ve Tremblay, 2017) bu değişkenler arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. Keser'in 2005 yılında ortaya koyduğu araştırma sonuçlarına göre, bireylerin yaşam doyumları ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe yaşam doyumu seviyesinde azalma olduğu görülmüştür. Orhan (2018) tarafından yapılan çalışmada bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile yaşamdan keyif alma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Her ne kadar yapılan çalışmalarda yaşam doyumu ile kaygı, depresyon gibi alanlar üzerinde durulsa da yaşam doyumunun bilinçli farkındalık kavramı ile ilişkili (Çıkrıkçı, 2012) olduğu bulunmuştur (Şahin, 2019).

Bilinçli Farkındalık (mindfulness) (Çelebi, 2021), Doğu Ruhani gelenekleri (Kabat Zinn, 2003) ve Budizm öğretilerine (Deniz ve Erus, 2021) dayanan bir yaşam şeklidir. Kelime olarak bilinçli farkındalık, Buddha' nın 2500 yıl öncesinde kullandığı (Levey ve Levey, 2018) Pali dilinde "sati" (Deniz ve Erus, 2021) sözcüğüne karşılık gelmektedir (Germer, 2004). Bodhi'nin 2011 yılında yaptığı araştırmada, Sati sözcüğünü İngilizce'ye mindfulness olarak tercüme eden ilk bilim insanının T. W. Rhys Davids olduğu belirtilmiştir. Mindfulness kavramı Türkçe kelime anlamında ortak bir kanıya varılamamış olup, Uzun (2019) fark etmek ve anda olmak fiillerinden yola çıkarak, farkandalık ifadesinin kullanılmasını önermektedir (Güldal, 2019).

Almanya' da doğmuş Budist bir rahip olan Nyanaponika Thera, bilinçli farkındalık mefhumunun gelişmesi konusundaki önemli isimlerden biridir (Önen, 2021). 1987 yılında Budistlerin dini lideri olan Dalai Lama'nın da desteği ile Massachusetts'teki Zihin ve Yaşam Enstitüsü'nün kurulması, mindfulness kavramının dünyaya yayılımı konusunda oldukça önemli bir role sahiptir (Moniz ve Slutzky, 2015).

Literatüre ilk olarak Kabat-Zinn tarafından kavramsal olarak sokulan (Savel ve Munro, 2017) bilinçli farkındalık, dikkatin düzenlenerek (Özyeşil ve ark. 2011), şimdiki anda yaşanılan (Demir, 2015), içsel ve dışsal olarak deneyimlenen (Baer, 2003) durumlara yönlendirilmesi ve yaşanılan anın yargısız gözlemi olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 2003). Başka bir ifade ile anda yaşanılan deneyimi kabul ederek fark etmek (Germer, Siegel ve Fulton, 2005), anda yaşanılan durumu yargısız bir şekilde kabul ederek dikkatini verebilmektir (Linehan, 2015). Brown ve Ryan'a göre (2003) bilinçli farkındalık, bireyin şimdiki anda yaşanılan durumları fark etmesi ve dikkatini o anda tutabilmesidir. Böylece birey bilinçli farkındalık sayesinde otomatik düşüncelerden ve kendisi için bir yararı olmayacak davranışlardan uzak kalabilmektedir (Deniz, Erus, Büyükcebeci, 2017). Bishop ve arkadaşlarının 2004 yılında

yapmış olduğu bir araştırmada bilinçli farkındalık, geçmiş yaşantımızda edindiğimiz tecrübelerin, gelecekte meydana gelecek durumlar üzerinde etki etmeden var olan anda oluşan durumları kabul etmek, şeklinde ifade edilmiştir. Bilinçli farkındalıkta amaç, geçmiş yaşantıları tüm içtenliğimizle kabul ederek, dikkatimizi yeniden ve sakin bir şekilde içinde bulunduğumuz "an" a verebilmektir (Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalık kavramı, sürecin psikolojik düzlemde nasıl işlediğini ve etkisini anlayabilmek adına yedi bileşene ayrılmıştır: dikkat ve farkındalık, kabullenme, yargılamama, şimdiki anda olma, gözlemleme, tanımlama, tepkisiz olma (Baer, Smith ve Allen, 2004; Demir, 2014; Deniz ve Erus, 2021; Özyeşil, 2011;).

Literatüre bakıldığında bilinçli farkındalık ile ilgili oldukça fazla araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara göre bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Rodgers'in (2014) yapmış olduğu araştırmada, bilinçli farkındalık kavramının öğrencilerde ders başarısını artırmanın yanında, duygularının farkında varma, özfarkındalık becerilerini geliştirme, davranışları düzenleme konularında da önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Shapiro, Schwartz ve Bonner'in (1998) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda bilinçli farkındalık modeli temel alınarak uygulanan bir grup meditasyonu çalışmasında, çalışmaya katılan grupta empati düzeylerinde artış, depresyon düzeylerinde ise anlamlı düzeyde bir azalma bulgusuna ulaşılmıştır.

Bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştıran Brown ve Ryan (2003), bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşla olumlu bir ilişkisi olduğunu bulgulamıştır. Gündüz tarafından 2016 yılında yapılan araştırmada duygu düzenleme güçlüğü ve bilinçli farkındalık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu, benzer şekilde Kara (2016) ve Ülev'in (2014) depresyon ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmalarında bu değişkenler arasındaki ilişkinin de negatif yönde olduğu bulunmuştur. Bireylerin yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık düzeyleri ile ilgili 2015 yılında Yıkılmaz ve Demir Güdül'ün yaptığı araştırmada bu değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Bireyler için hayattan keyif alma ve anlamlı bir hayat yaşıyor olmanın yaşamdan elde ettiğimiz doyum ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yaşam doyumunun bireylerin ruh sağlığının korunması ve kendilerini gerçekleştirme yolcuğunda önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışma vesilesiyle ruh sağlığı alanında çalışan bireylerin, danışanlarına koruyucu ruh sağlığı hizmeti verebilmesi adına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında (1) lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı, (2) lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının yaş, cinsiyet, anne baba birliktelik durumu, anne baba eğitim durumu, okumakta olunan okulun türü, kronik hastalık, kardeş sayısı ve psikolojik destek almış olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada, yaşam doyumu ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin yaşam doyumunu ne düzeyde yordadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırma nicel bir araştırma olup, ilişkisel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir.

**Katılımcılar**

Bu araştırmada katılımcılar İstanbul İli genelinde lise düzeyinde okuyan 303 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler bu araştırmanın önemi konusunda bilgilendirilmiş ve öğrenciler bu çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %57,1'i (n = 173) kadın, %42,9'u (n = 130) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %24,1'i (n = 73) 12-14 yaş aralığında, %75,9'u (n = 230) 15-20 yaş aralığındadır. Bununla birlikte öğrencilerin %95,7'sinin (n=290) anne babası evli ve birlikte, %4,3'ünün (n=13) anne babasının boşanmış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında, %39,9'unun (n=121) ilkokul veya ortaokul mezunu, %36,3 (n = 110) lise mezunu, %23,8 (n = 72) lisans ya da lisansüstü mezunu olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında ise %30,7'sinin (n=93) babası ilkokul veya ortaokul mezunu, %34,0'ının (n = 103) lise mezunu, %35,3'ü (n = 107) lisans ya da lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul türlerine göre %71,0'ının (n=215) Anadolu lisesinde, %17,8'inin (n=54) İmam Hatip Lisesinde, %11,2'sinin(n=34) Meslek Lisesi'nde öğrenim gördüğü görülmektedir. Öğrencilerin %8,3'ünün (n=25) kronik rahatsızlığı olduğu, %91,7'sinin (n=278) kronik bir rahatsızlığı bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %42,9'u (n=130) 1-2 kardeş, %37,3'ü (n=113) 3 kardeş, %19,8'i (n=60) ise 4 kardeştir. Öğrencilerin %15,5'i (n=47) psikolojik destek almakta, %84,5'i (n=256) psikolojik destek almamaktadır

**Veri Toplama Araçları**

Katılımcıların yaş, cinsiyet, anne baba birliktelik durumu, anne baba eğitim durumu, okunmakta olunan okul türü, kronik hastalık, kardeş sayısı ve psikolojik destek alma durumunu belirleyebilmek adına araştırıcı tarafından bir bilgi formu hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır.

*Yaşam Doyumu Ölçeği:* 1985 yılında Diener, Emons, Larsen ve Griffin tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Baysal ve Dağlı (2016) tarafından yapılmıştır. Bireylerin yaşamdan aldıkları doyum düzeyini ölçen YDÖ, toplam 5 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi bir ölçek olup, tek boyutludur. Ölçekten alınan puanlar ne kadar yüksekse yaşam doyumunun da o kadar yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Türk kültürüne uyarlama çalışmasının sonucunda orijinal form ile Türkçe formun Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .92, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği .97 olarak elde edilmiştir (Baysal ve Dağlı, 2016). Bu araştırma için yaşam doyumu ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda Cronbach Alpha değeri tekrar hesaplanmış ve elde edilen değer .85 olarak bulunmuştur.

*Bilinçli Farkındalık Ölçeği*: Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiş; Türkçe uyarlama çalışması ise Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından yapılmıştır. BİFÖ bireylerin dikkatle, anda yaşadığı deneyimlerinin farkında olabilme durumunu ölçen 15 maddeden oluşan bir ölçektir. 6'lı Likert tipi (1=Hemen hemen her zaman, 2= çoğu zaman, 3= bazen, 4= nadiren, 5=oldukça seyrek, 6= hemen hemen hiçbir zaman) tek faktörlü bir ölçektir. Ölçekten yüksek puan almak, bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizi sonucu yapılan uyum istatistikleri ile orijinal formun uyum istatistiklerinin kabul edilebilir bir uyum iyiliğe sahip olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonu sonucunda ölçeğin bütün maddeleri arasında .40'ın üzerinde bir ilişki bulunmuştur. Güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısının .80 olduğu görülmüştür. Yapılan test-tekrar test korelasyonu .86 olarak

hesaplanmıştır. Bu araştırmanın verileri ölçek toplam puanları üzerinden analiz edilmiştir. Hesaplanan Cronbach Alpha değeri .85 olarak hesaplanmıştır.

**İşlem ve Verilerin Analizi**

Araştırma 2021 yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanabilir hale getirilmesi için kişisel bilgiler formu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin tüm maddeleri Google Formlar'a geçirilmiştir. Katılımcılar farklı okul türlerindeki gönüllü lise öğrencilerinden seçilmiş ve 308 kişiye ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarının doğru ve samimi bir şekilde doldurulması için öğrencilere bilgi verilmiş, kimlik bilgileri ile ilgili herhangi bir bilgi vermelerine gerek olmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiş, veri toplama araçlarını samimiyetle doldurmalarının araştırmanın güvenirliğini artıracağı ifade edilmiştir. Veri toplama araçlarını doldururken 5 öğrencinin anketi gelişigüzel doldurduğu tespit edilmiş ve bu veriler çıkarılmıştır. Toplam 303 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma verileri ortalama 20 günde toplanmıştır.

Veri analizine başlamadan önce, toplanan veriler Excel tabloya dönüştürülmüş ve istatistiksel analizleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Dağılımın normal olup olmadığını kontrol etmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. +2 ve -2 arasında basıklık-çarpıklık değeri görülen verilerin normal dağılımda olduğu kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulması için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama düzeyini belirleyebilmek amacıyla aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu gruplar arasındaki farkın analizi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ikili gruplar arasındaki farkı bulabilmek için t-testi uygulanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ölçeklerin betimsel istatistiklerine, korelasyon değerlerine ve aşamalı regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Ölçek puanlarının betimsel istatistikleri**

| Ölçekler | Madde Sayısı | Ortalama | Standart Sapma | Minimum Değer | Maksimum Değer |
|---|---|---|---|---|---|
| Yaşam Doyumu | 5 | 14,96 | 4,45 | 5,00 | 27,00 |
| Bilinçli Farkındalık | 15 | 59,45 | 13,88 | 15,00 | 90,00 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarının ortalaması 14,96, standart sapması 4,45 olarak ölçülmüştür. Ölçekten elde edilen en yüksek puan 27,00 ve en düşük puan 5,00 olarak belirlenmiştir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanlarının ortalaması 59,45, standart sapması ise 13,88 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan en yüksek puan 90,00, en düşük puan ise 15,00'tir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Yaşam Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre t Testi Sonuçları**

| Değişkenler | | N | Ortalama | SS | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kız | 173 | 14,67 | 4,64 | 301 | 1,32 | 0,18 |
| | Erkek | 130 | 15,35 | 4,15 | | | |
| Yaş | 12-14 | 73 | 15,52 | 4,61 | 301 | 1,22 | 0,22 |
| | 15-20 | 230 | 14,78 | 4,36 | | | |
| Anne baba birlikte | Birlikte | 290 | 14,98 | 4,42 | 301 | 0,35 | 0,72 |
| | Boşanmış | 13 | 14,53 | 5,07 | | | |
| Kronik Hastalık | Evet | 25 | 16,20 | 4,37 | 301 | 1,45 | 0,14 |
| | Hayır | 278 | 14,85 | 4,44 | | | |
| Psikolojik Destek | Evet | 47 | 13,91 | 4,03 | 301 | 1,76 | 0,79 |
| | Hayır | 256 | 15,15 | 4,50 | | | |

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği' puanları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [t= 1,32, p>0.05]. Öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği" nden aldıkları puanlar ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [t= 1,22, p>0.05]. Öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği' puanları ile öğrencilerin anne babalarının evli ya da boşanmış olmaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [t= 0,35, p>0.05]. Öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği' puanları ile öğrencilerin kronik bir hastalığa sahip olup olmamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [t= 1,45, p>0.05]. Öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği' puanları ile öğrencilerin psikolojik destek alıp almamaları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir [t= 1,76, p>0.05].

**Tablo 3. Araştırmada ele alınan Yaşam Doyumu, Bilinçli Farkındalık ve Anne Eğitim Durumu arasındaki ilişki**

| Ölçekler | Ortalama | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|
| 1.Yaşam Doyumu | 14,96 | -- | | |
| 2.Bilinçli Farkındalık | 59,45 | .33** | -- | |
| 3.Anne Eğitim Durumu | 15,33 | .128* | -- | -- |

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

Tablo 3'te görüldüğü üzere yaşam doyumu puanları ile bilinçli farkındalık puanları arasındaki korelasyon [r=.33**, p<.01] pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Buradan yola çıkarak öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça, yaşam doyumlarının arttığı söylenebilir. Ayrıca

öğrencilerinin anne eğitim durumları ve yaşam doyumları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır [r=.128*, p<.05]. Bu bulguya göre annelerin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin yaşam doyumlarının da arttığı söylenebilir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Yaşam Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre ANOVA Testi Sonuçları**

| Değişkenler | | N | X±S | V.K | K.T. | sd | K.O. | f | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anne Eğitim Durumu | İlk-Orta | 121 | 14,23±4,13 | G.A. | 108,88 | 2 | 54,44 | 2,78 | .06 |
| | Lise | 110 | 15,33±4,64 | G.İ. | 5871,71 | 300 | 19,57 | | |
| | Lisans ve üstü | 72 | 15,61±4,53 | Top | 5980,60 | 302 | | | |
| Baba Eğitim Durumu | İlk-Orta | 93 | 14,70±4,08 | G.A. | 26,79 | 2 | 13,39 | ,67 | ,51 |
| | Lise | 103 | 14,77±4,91 | G.İ. | 5953,81 | 300 | 19,84 | | |
| | Lisans ve üstü | 107 | 15,36±4,28 | Top | 5980,60 | 302 | | | |
| Okul Türü | Anadolu L. | 215 | 14,60±4,52 | G.A. | 94,27 | 2 | 47,13 | 2,40 | ,09 |
| | İHL | 54 | 15,92±4,30 | G.İ. | 5886,32 | 300 | 19,63 | | |
| | Meslek Lisesi | 34 | 15,67±3,97 | Top | 5980,60 | 302 | | | |
| Kardeş Sayısı | 1-2 Kardeş | 130 | 15,01±4,46 | G.A. | 4,59 | 2 | 2,29 | ,11 | ,89 |
| | 3 Kardeş | 113 | 15,03±4,36 | G.İ. | 5976,11 | 300 | 19,92 | | |
| | 4Kardeş | 60 | 14,71±4,63 | Top | 5980,60 | 302 | | | |

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği' puanları ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [f= 2-300=2,78, p>0.05].

Öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği" nden aldıkları puanların babalarının eğitim durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [f= 2-300=0,67, p>0.05].

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği" nden almış oldukları puanlar ile öğrenim gördükleri okul türleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [f= 2-300=2,40, p>0.05].

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin "Yaşam Doyumları Ölçeği' puanları ile kardeş sayıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [f= 2-300=0,11, p>0.05].

**Tablo 5. Öğrencilerin Yaşam Doyumlarının yordayıcılarına ilişkin aşamalı regresyon analizi**

| Model | Değişkenler | B | Standart hata | Beta | t | p | R | $R^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Sabit | 8,632 | 1,064 | | 8,113 | ,000 | | | |
| | | | | | | | ,332 | ,110 | .000 |
| | Bilinçli Farkındalık | ,106 | ,017 | ,332 | 6,110 | ,000 | | | |
| 2 | Sabit | 13,631 | ,649 | | 20,998 | ,000 | | | |
| | | | | | | | ,128 | ,016 | .026 |
| | Anne Eğitim Durumu | ,725 | ,325 | ,128 | 2,232 | ,026 | | | |

*p<.01, *p<,05

Tablo 5'te görüldüğü üzere bilinçli farkındalık düzeyinin ve anne eğitim durumunun yaşam doyumunu ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 5.'te görüldüğü üzere, Bilinçli Farkındalık Düzeyi lise öğrencilerinin yaşam doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır [R=.332, $R^2$=.110, p<.01]. Bilinçli Farkındalık yaşam doyumu üzerindeki varyansın yüzde 11'ini açıklamaktadır. Bunun yanında anne eğitim durumlarının lise öğrencilerinin yaşam doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir [R=.128, $R^2$=.016, p<.05]. Annenin eğitim düzeyi açısından annesi lisans ya da lisansüstü mezunu olan öğrencilerin yaşam doyumu, annesi ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre yaş, cinsiyet, anne baba birlikte ya da ayrı olma durumu, kardeş sayısı, öğrencinin okumakta olduğu okul türü, baba eğitim durumu, kronik hastalığa sahip olup olmama, psikolojik destek alıp almama durumlarının yaşam doyumu ölçeğinden elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ancak anne eğitim durumunun yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmanın verileri ile ilişkili olarak yaşam doyumu ve öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Çivitci, 2009; Kalfa, 2017; Kırtıl, 2009, Ergin ve ark. 2011). Bunun yanında Toprak (2014), annenin eğitim düzeyi ve yaşam doyumu arasında fark bulunamadığını ortaya koyan bir

araştırma yapmıştır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça yaşam doyumlarında da olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilir.

Gelişen ve değişen dünyamızda kadınların eğitim hayatının içinde daha fazla yer alıyor olması, kadınların eğitim düzeylerinin yükseltilmesine yönelik yapılan çalışmalar, kız çocuklarının okutulmasına yönelik ortaya konulan devlet politikaları gibi faktörlerin annelerin eğitim düzeylerinin yükselmesini sağladığı düşünülmektedir. Bu vesileyle annelerin çocuklarına daha bilinçli yaklaşmaları, çocukların duygusal, psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını zamanında karşılamaya özen göstermeleri çocuklarda yaşam doyumunu artıran bir durum olarak söylenebilmektedir. Bunun yanında günümüzde bilgiye kolay ulaşabiliyor olmanın, annelerin mutlu çocuk yetiştirebilmeleri amacıyla daha çok ve daha doğru veriye ulaşabiliyor olmasının da yaşam doyumu yüksek çocuklar yetiştirilmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. Annenin çalışma hayatında yer alıyor olmasının, aileye ekonomik olarak da katkı sağlıyor olması sonucunda refah yaşam düzeylerinin artması da çocuklar da yaşam doyumunu beraberinde getiren bir diğer faktör olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında sosyal medya üzerinden çocukları ile etkili vakit geçiren ebeveynlerin paylaşımlarını görüyor olmanın, annenin çocuğa yaklaşımı konusunda model olduğu düşünülmektedir. Bakım veren ebeveyni ile kaliteli vakit geçiriyor olmak çocuğun yaşam doyumunu etkileyen bir diğer faktör olarak düşünülmektedir.

Bu araştırma verileri ile benzer olarak cinsiyet faktörünün yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını (Çivitci, 2009; Dönmez, 2018; Giusta, Jewell ve Kambhampati, 2011; Kalfa, 2017; Koruk, 2019; Parmaksız, 2020) ifade eden araştırmaların yanında; cinsiyetin yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ifade eden (Pekel, 2019; Kongarchapatara, Moschis ve Ong, 2014) çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle cinsiyetin yaşam doyumu üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ifade edilebilir.

Yaptığımız araştırmanın verileri ile uyumlu olarak kronik hastalık faktörünün yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı Acar'ın 2011 yılında yaptığı çalışmada da görülmektedir.

Ergin ve arkadaşlarına göre (2011), her bireyin yaşam gerçekliğinde genel amacının, hedeflerine ulaşma noktasında memnuniyet derecesinin yüksek olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, bilinçli farkındalığın yaşam doyumuna olumlu düzeyde etki ettiğini ortaya konmuştur (Aytekin ve Akbay, 2020; Gupta & Verma, 2019; Güler

ve Usluca, 2021; Kong, Wang ve Zhao, 2014; Özok, 2018; Parmaksız, 2020; Şahin, 2019; Tuncer, 2017; Yıkılmaz ve Demir Güdül, 2015).

Bilinçli Farkındalığı temele alan uygulamaların yaşam doyumunu artırdığı (Greeson ve ark. 2011), bunun yanında psikolojik danışma müdahaleleleri bağlamında bilinçli farkındalık temelli uygulamaların da yaşam doyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir, 2015; Jazaieri, 2012). Literatür incelendiğinde ve yapılan araştırmalara bakıldığında yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık arasında ilişkinin anlamlı bulunamadığı bir çalışmaya rastlanmadığı ifade edilmektedir.

Bireylerin yaşamdan doyum sağlayabilmesinin bir koşulu olarak farkındalık düzeyinin yüksek olması gerektiği, aynı zamanda yaşam doyumu olarak ifade ettiğimiz durumun bir bakıma bireyin yaşadığı hayattan keyif alması anlamına geldiği düşünülmektedir. Bireyler yaşamları içerisinde ne kadar yüksek farkındalıkta olurlarsa yaşamdan aldıkları lezzetin de o derece yüksek olacağı düşünülmektedir. Farkındalığa dayalı çalışmaların artması ve farkındalık ile ilişkili kitapların yayınlanması, bireylerin farkındalığı artırmak adına ulaşabileceği kaynağın artması bireylerin yaşam doyumlarını artırma yolunda bir rehber olduğu düşünülmektedir. Günümüzde bilgiye ulaşmanın nispeten daha kolay olduğu düşünüldüğünde, kendinin, ihtiyaçlarının farkına varabilmek için bilgiye rahat ulaşabilen bireylerin farkındalık düzeylerinin artmasının, yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Sosyal medya üzerinden farkındalık kazandırmaya yönelik yapılan seminerlerin, canlı yayınların, alan uzmanlarının yaptığı paylaşımların bireylerin hayata farkındalıkla bakmasını sağladığı ve neticesinde yaşam doyumunun yükseldiği düşünülmektedir. Ebeveynlerin farkındalık düzeyinin artması ile çocuk anne karnına düştüğü andan itibaren ihtiyaçları olduğu bilmesinin, bu bağlamda çocuğun duygusal, fizyolojik, psikolojik ihtiyaçlarının farkında olmasının farkında çocuklar yetiştirmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu vesileyle de farkındalığı yüksek ebeveyne sahip çocukların yaşam doyumlarının da yüksek olduğu düşünülmektedir.

Bireylerin yaşam doyumu düzeylerini artırabilmeleri için yapılacak etkinliklerde bilinçli farkındalık düzeylerini artıran etkinliklere yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğu bulgusundan hareketle, okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerince öğrenciler için bilinçli farkındalığı temele alan uygulamaların yapılması ve öğrencilere bilinçli farkındalık temelli psikolojik destek sağlanması yaşam doyumlarını artırmak yönünde olumlu bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yaşam doyumu düşük olan öğrencilere psikolojik

destek sağlanması, bilinçli farkındalık temelli grupla psikolojik danışma önerilebilir. Öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde etkili olan bir diğer faktörün annelerinin eğitim durumu olduğu düşünüldüğünde, temel bakımını sağlayan ebeveynlere yönelik eğitimler düzenlenmesi faydalı olabilir. Bakım verenin bilinçli olması sağlandığında öğrencilerin yaşam doyumlarında da artış olacağı düşünülmektedir. Ebeveynlere de bilinçli farkındalık temelli farkındalık çalışmaları yapılabilir. Psikoeğitimler ve atölye çalışmaları yapılabilir. Ebeveyn eğitimlerini temele alan projeler düzenlenebilir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesi sürecinde sınırlılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma kullanılan ölçme araçları ve katılımcılar ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için daha farklı araştırma grupları ile de çalışmak mümkündür. Korelasyon model ile çalışılan bir araştırma olduğundan dolayı değişkenler arası neden sonuç bağlantısı kurmak mümkün olmamaktadır. Yaşam doyumu ile ilişkili olabilecek farklı değişkenlerle çalışılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Acar, A. E. (2011). *Kronik hastalıkların, hastaların aile işlevleri ve yaşam doyumları üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Aytekin, N. A. M. ve Akbay, S. E. (2020). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu: beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlığın rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4210-4237.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology-Science and Practice*, 10(2), 125–143.

Baer, R. A., Smith, G. T., ve Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness By Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment,* 11(3): 191-206.

Baysal, N. ve Dağlı, A. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 59, s. 1250-1262.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11: 230–241.

Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19-39.

Bradley, R., & Corwyn, R. (2004). Life satisfaction among european american, african american, chinese american, mexican american, and dominican american adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(5), 385-400.

Brown, K.W. ve Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 84(4), 822-848.

Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, *4*(1).

Çelebi, Ç. D. (2021). *Terapide yeni ufuklar, Farkındalık ve kabullenme temelli terapiler*. A. N. Canel (Ed). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Çıkrıkçı, Ö. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.

Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Demir, V. (2015). Görme engellilerde depresif belirtilere yönelik bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının etkililiği. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 3(6), 77-93.

Deniz, M., ve Erus, S. (2021). *Evlilikte mutlu olmanın yolu: Bilinçli farkındalık.* İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Deniz, M.E., Erus, S.M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.

Diener, E., & Suh, E. M. (2000). Measuring subjective well-being to compare the quality of life of cultures. *Culture and subjective well-being*, 3-12.

Dönmez, Ş. (2018). *Çevrimiçi oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ergin, A., Hatipoğlu, C., Bozkurt, A. İ., Bostancı, M., Atak, B. M., Kısaoğlu, S., Parasız, S., Kaygısız, H., Çınarlık, A., Karasu, E. (2011). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu ve öz-bakım gücü düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Pamukkale Tıp Dergisi*, (3), 144-151.

Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi.* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Della Giusta, M., Jewell, S. L., & Kambhampati, U. S. (2011). Gender and life satisfaction in the UK. *Feminist Economics*, 17(3), 1-34.

George and Mallery (2010). SPSS for windows a step by step: A Simple Guide and Reference.

Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22(3), 24-29.

Germer, C., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). Mindfulness and Psychotherapy. The Guilford Press.

Greeson, J. M., Webber, D. M., Smoski, M. J., Brantley, J. G., Ekblad, A. G., Suarez, E. C., & Wolever, R. Q. (2011). Changes in spirituality partly explain health-related quality of life outcomes after Mindfulness-Based Stress Reduction. *Journal of behavioral medicine*, 34(6), 508-518.

Gupta, S., & Verma, H. V. (2019). Mindfulness, mindful consumption, and life satisfaction: An experiment with higher education students. *Journal of Applied Research in Higher Education.* Voli. 12 No. 3, pp. 456-474.

Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Güler, K., ve Usluca, M. (2021). Yetişkin bireylerde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 372-383.

Gündüz, H. (2016). *Yetişkinlerde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jazaieri, H., Goldin, P. R., Werner, K., Ziv, M., & Gross, J. J. (2012). A randomized trial of MBSR versus aerobic exercise for social anxiety disorder. *Journal of clinical psychology*, 68(7), 715-731.

Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.

Kalfa, S. (2017). *Spor bilimleri ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu ve serbest zaman doyumunun* incelenmesi (Uşak Üniversitesi örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

Kara, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık ile ilişkisi: Öz kontrolün aracılık rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum, Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 4 (7), 77-96.

Kreitner, R. & Kinichi, A. (2009). Organizational behaviour.

Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and individual differences*, 56, 165-169.

Kongarchapatara, B., Moschis, G. P., & Sim Ong, F. (2014). Understanding the relationships between age, gender, and life satisfaction: the mediating role of stress and religiosity. *Journal of Beliefs & Values*, 35(3), 340-358.

Koruk, E. (2019). *Esansiyel hipertansiyonlu hastaların tedaviye uyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Aydın.

Levey, J., & Levey, M. (2018). Roots and Shoots of Mindfulness. *Subtle Energies Magazine*, 28:3.

Linehan, M. M. (2015). *DBT Skills Training Manual, Second Edition*. New York, NY: The Guilford Press.

Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy?. *American Psychological Society, 6*(1), 10-17.

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of gerontology*.

Orhan, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin dizi karakterleri ile kurdukları parasosyal ilişkideki iki etken: psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu.* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.

Önen, C. İ. (2021). *Yaygın anksiyete semptomlarının yordanmasında üst biliş, bilinçli farkındalık ve psikolojik esnekliğin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Özok, H. İ. (2018). *Kültüre duyarlı stres programının yaşam doyumu, bilinçli farkındalık ve stres düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Van.

Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Geriatri, 6*(2), 72-74.

Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., Deniz, M.E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.

Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *36*(4), 444-456.

Parmaksız, İ. (2020). Yaşam doyumuyla bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: yetişkinler üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33(1), 157-176.

Pekel, A. (2019). The relationship between life satisfaction and alienation level of disabled athletes (Kayseri Case). *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, (1).

Plouffe, R. A., & Tremblay, P. F. (2017). The relationship between income and life satisfaction: Does religiosity play a role? *Personality and individual Differences*, *109*, 67-71.

Rodgers, L. (2014). A calmer happier kid. *Scholastic Parent & Child*, 21(6), 60-63.

Savel, R. H. & Munro, C. L. (2017). Quiet The Mind: Mindfulness, Meditatiton, and the Search for İnner Peace. *American Journal of Critical Care*, 26: 433-436.

Shapiro, S.L., Schwartz, G.E. ve Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599.

Soydan, Z. M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile depresyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişki.* (Doktora Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 151-176.

Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyum düzeyleri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Thera. N., (2008). The Power of Mindfulness. Kanday, Sri Lanka, Wheel Publication.

Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinde belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Uzun, B. (2019). *Farkandalık ve kabul temelli terapiler*. Z. Karataş ve Y. Yavuzer (Ed.), Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları içinde (s. 616- 648). Ankara: Pegem.

Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ümmet, D. (2012). *Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksiyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi.* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Yıkılmaz, M. ve Demir Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.

# EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİNE İLİŞKİN YÖNETMELİKLER (1990-2023) VE BU YÖNETMELİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Rüştü YILDIRIM**

Doktor, Milli Eğitim Bakanlığı

Rustuyildirim12@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3787-6551

## Özet

Eğitim kurumları yöneticisi seçme hususunda son otuz üç yılda uygulanmış olan ve şu anda uygulanan yönetmeliklerin incelenmesi ve bu yönetmeliklerdeki uygulamalar hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın verileri, Konya ilinde görev yapan ve "amaçlı örnekleme" yöntemine göre seçilen 10 okul müdürü ve 4 müdür yardımcısına yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular amaca uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul yöneticilerinin çoğunluğu; yöneticiler seçilirken yazılı sınav ve bu sınavın yanında ek değerlendirmelerin olması, sözlü sınav olacak ise objektifliğin sağlanması, okul müdürü olacakların mutlaka müdür yardımcılığı deneyiminin olması, yönetici seçiminde objektif ve kişiyi geliştirmeye sevk eden kriterlerin yer alacağı değerlendirme formlarının olması, müdür yardımcılarının yazılı sınavlardan başarılı olanlar arasından dışarıdan müdahale olmadan okul müdürünün seçmesi, hem müdür hem müdür yardımcısı hem de öğretmenlere amacına hizmet etmesi şartıyla rotasyon uygulanması, yöneticilerin seçilmesinde görevlendirme usulü yerine atanma usulünün olması, okul yöneticiliğinin öğretmenliğin yanında ikinci bir görev olarak verilmemesi ve yöneticiliğin meslekleşmesi, hazırlanacak olan yönetmeliklerin objektif, adaletli ve eşitliği önemseyen, verim ve başarı odaklı olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca merkezi yerlerde çalışma isteği, öğretmenlik mesleğinde son yıllarda veli ve öğrenci baskısının artması, makam isteği ve yöneticiliğin kolay olduğu algısının yöneticiliğe olan talebi artırdığını belirtmişlerdir. Kurum tiplerine göre okul yöneticilerinin seçimi konusunda hem olumlu hem de olumsuz iki görüş ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler: O**kul yönetimi, okul yöneticisi, yönetici atama/görevlendirme yönetmelikleri, rotasyon.

# REGULATIONS (1990-2023) RELATED WITH THE SELECTION OF EXECUTIVES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE EVALUATION OF OPINIONS ABOUT THESE REGULATIONS

## Abstract

This study was conducted for the purpose of examining the currently applicable and the past thirty-three years regulations in the choice of educational institutions executives and to determine the views of school administrators about practices in these regulations. The data of this study were collected with the implementation of semi-structured interview forms to ten headmaster and four deputy working in the province of Konya selected according to "Purposive sampling" method. The questions in the interview form were prepared by the researchers as fit for purpose. The collected data were analyzed by the content analysis technique.

As a result of the research the following findings were reached: Most of the school managers pointed out that while selecting managers there should be a written test and additional assessments beside this test, if there is an oral examination, objectivity should be ensured, those who will be the school principal must have experience of assistant manager, the evaluation forms should include objective and ensuring people development criteria in the manager selection, the assistant directors who are the successful ones from the written exams should be selected by the school principal without external intervention, the rotation should be implemented with an appropriate way to the aim both manager and deputy director and teachers, appointment procedure should be instead of the recruitment procedure in the selection of principals, the school management shouldn't be given as a second task in addition to teaching and the professionalization of management, the regulations which will be prepared should be objective, justice and equal and focused on efficiency and success. They also pointed out that willingness to

work in central locations, increasing the pressure of parents and students in the teaching profession in recent years, the authority desire and the perception that management is easy increased the demand for management. Both positive and negative opinions have emerged about the choice of school principals according to institutions types.

**Keywords:** The school management, school administrators, assignment manager/recruitment regulations, rotation.

## GİRİŞ

Bireysel gelişim ve sosyal yeterliklerin kazanılmasına yönelik amaçlı bir eylem (Yılmaz ve Yılmaz, 2012) ve en önemli konusu insan olan (Açıkalın, 1995; Bursalıoğlu, 2010a; Gürsel, 2008; Taymaz, 2011) eğitimin, amacına ulaşabilmesi için nitelikli yöneticiler tarafından yönetilmesi gerekir. Bu nedenle, okul yönetimine etkili kişilerin seçilmesi hem eğitimden faydalanan bireyler hem de eğitimin yapıldığı ülke için bir kaynak tasarrufu sağlayacaktır.

Eğitim sisteminin üretici ve formal bir alt sistemi olan, çevresiyle etkileşim içinde yer alarak toplumsal açık bir sistem haline gelen okulların (Çelik, 2012; Gürsel, 2008; Yörük ve Akalın Akdağ, 2010; Taymaz, 2011) etkin ve verimli bir biçimde yönetilmeleri, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması ve ağırlık merkezi olarak görülen etkili bir okul yönetimi ile mümkündür (Aydın, 2006; Aslanargun, 2011; Bursalıoğlu, 2010b; Taymaz, 2011).

Etkili bir okul yönetiminin öğrenci başarısında, eğitim ve öğretimde verimliliği artırdığına dair pek çok çalışma bulunmaktadır (Balcı, 2011; Dimmock, 2013; Leithwood, Day, Sammons, Harris, ve Hopkins, 2006; Mendels ve Mitgang, 2013; Waters ve Marzano, 2006). Etkili okul yönetimleri ancak etkili okul yöneticileri ile sağlanabilir. Etkili okul liderlerinin, eğitimde yeterliliği ve adaleti sağlamanın yanında eğitim öğretimin yapıldığı mekânın şartlarını ve iklimini şekillendirerek, öğretmen motivasyonunu ve kapasitesini etkileyerek çevre ve okul çıktılarını ilerletmede, öğrenci öğrenmelerinde, okulu daha etkili yapmada, çalışma koşullarını iyileştirmede güçlü, pozitif ve kilit bir rol oynadıkları görülmektedir (Balcı, 2011; Leithwood ve diğerleri, 2006; Leithwood ve Riehl, 2003; OECD, 2008a; Porter ve diğerleri, 2008; Yörük ve Akalın Akdağ, 2010).

Başarma yolunda ilerlemeye çalışan okulların ihtiyaç duyacakları en önemli unsurlardan biri katalizör görevi üstelenen etkili liderlerdir (Leithwood ve diğerleri, 2006; Porter ve diğerleri, 2008). Etkili okul yönetimleri oluşturmanın birinci basamağının, etkili okul liderlerinin seçilmesi ve onların yetiştirilmesi olduğu unutulmamalıdır. Artan okul özerkliği, eğitim-öğretim ve onun çıktıları üzerine daha fazla odaklanma, öğrenci özelliklerinde artan çeşitlilik (kültürel geçmişleri ve göçmen statüsü vb.), müfredat özellikleri, başarı kriterleri, program gereksinimleri ve politika direktifleri okullar için karmaşık ve öngörülemeyen şartları oluşturmakta; bu da yönetimde okul liderlerinin rollerini önemli ve yeniden gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır (OECD, 2008b).

Okullardaki değişimi ve gelişimi başlatacak olan okul yöneticilerinin (Özmen ve Kömürlü, 2010) güçlü birer okul lideri olabilmeleri için Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), altı özellik ortaya koymuştur. Bunlar: 1) Öğrenmeye odaklı geniş çaplı paylaşılan bir vizyon oluşturmak. 2) Öğrenci öğrenmesi ve personelin mesleki gelişimine yardımcı olan bir okul kültürü ve öğretimsel program geliştirmek. 3) Güvenli, yeterli ve etkili bir öğrenme çevresi için örgütün ve kaynakların etkili yönetimini sağlamak. 4) Öğretim ve toplum üyeleri ile işbirliği yapmak, toplumun çeşitli ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt vermek ve toplum kaynaklarını harekete geçirmek. 5) Dürüstlük, adalet ve etik kuralları içinde hareket etmek. 6) Siyasi, sosyal, hukuki ve kültürel bağlamları anlamak, etkilemek ve bunlara yanıt vermek (ISLLC, 1996). ISLLC, bu özellikleri günümüze uygun olarak revize etmiş olup etkili okul liderlinin nihai

amacının her bir öğrencinin akademik başarısını ve kişisel refahını artırmak olduğunu ortaya koymuştur (ISLLC, 2015).

Günümüzde okul yöneticilerini; eğitim ve öğretimde liderlik yapan, güçlü bir ekip geliştiren, bazı sorumlulukları dağıtan, doğru işi seçen (Marzano, Waters ve McNulty, 2005), okulu paydaşlarına açan, onlara yararlı kılan ve her zaman hizmete hazır bulunduran, karara katılımı, ekip ruhunu, kurum kültürünü güçlendiren, müfredat ve değerlendirme programlarını ve öğretimsel kapasiteyi geliştirerek öğrenci öğrenmelerini artıran, tüm imkân ve zamanı örgütsel amaçları gerçekleştirmeye adayan, eğitim uzmanlarından yararlanan, öğrenci merkezli bir vizyon oluşturan, öğrencinin sosyal ve akademik öğrenmesini destekleyen, okul ya da çevrenin etkin ve verimli yönetimini sağlayan, öğretmen ve diğer personel için profesyonelce biçimlenmiş toplulukları destekleyen, adil, kültüre duyarlı ve destekleyici ilişkileri içinde barındıran bir okul iklimi sağlayan demokratik ve yenilikçi kişiler olarak tanımlamak mümkündür (ISLLC, 2015; Küçükali, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a).

Ülkemizde okulların yönetimini gerçekleştirecek olan kişilerin seçilmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönetmelikler ile gerçekleştirilmektedir. Okul yöneticiliği gelişi güzel seçilen kişilerin yöneteceği kadar basit bir iş olmadığından seçilecek olan kişilerin belirli kriterlere göre seçilmesi hususu önemlidir.

Ülkemizde okul yöneticiliği seçimi konusunda son otuz üç yıl içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan ve uygulanan yönetmeliklerin yayım tarihleri şu şekildedir. 5 Ekim 1990, 7 Haziran 1993, 27 Eylül 1995, 23 Eylül 1998 (15 Ağustos 2000 tarihinde ek değişiklik), 11 Ocak 2004 (4 Mart 2006 tarihinde ek değişiklik), 13 Nisan 2007, 24 Nisan 2008, 13 Ağustos 2009 (2010 ve 2011 yıllarında olmak üzere beş kez düzelteme ve değişiklik), 28 Şubat 2013, 4 Ağustos 2013, 10 Haziran 2014, 06 Ekim 2015, 22 Nisan 2017, 21 Haziran 2018 ve en son yayımlanan ve şuanda yürürlükte olan 5 Şubat 2021. Görüldüğü üzere son otuz üç yılda 15 yönetmelik yayımlanmış olup bir yönetmeliğin ortalama ömrü iki yıldır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan ve uygulanan bu yönetmeliklerin içerikleri incelendiğinde 13 Nisan 2007 yılı yönetmeliği dışındaki yönetmeliklerin tamamında Ek-1, Ek-2, Ek-3 veya Ek-4 olarak adlandırılmış olan değerlendirme formlarının bulunduğu görülmektedir. Bu değerlendirme formlarında okul yöneticisi olmak isteyen adaylara bazı kriterlere göre puanlar verilmektedir. Okul yönetici adayları bu kriterlerden aldıkları puanlar ve diğer sınav puanları (yazılı ya da sözlü/mülakat sınav vb.) ile birlikte seçilmektedirler.

Şu ana kadar yayımlanmış olan bu yönetmeliklerde yönetici adaylarının seçilmesinde önemli yer tutan değerlendirme formlarına ait kriterler aşağıdaki Tablo 1'de yer almaktadır. 2007 yılı yönetmeliğinde değerlendirme formu yer almadığından bu yönetmelik tabloya dâhil edilmemiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı geçmişte yapılan bilimsel çalışmalar ve yazılan eserler için ek puanlar verirken 2008 yılında çıkarılan yönetmelik ile artık bu kriterler değerlendirme formlarında yer almamıştır. Bunun yanında 1990 yılı yönetmeliğinde yabancı dil bilme durumuna puan verilirken diğer yönetmeliklerin hiç birinde bu kritere puan verilmemiştir. Yönetmeliklerin neredeyse tamamında yöneticilikte ve öğretmenlikte geçirilen hizmet yıllarına, yükseköğrenimde okunulan her bir yıla, lisansüstü öğrenim durumuna ve alınan ödüllere puanlar verilmiştir. 2006 yılına kadar hizmet içi eğitimlere ve seminerlere katılmaya puan verilirken daha sonraki yıllarda bu kritere puan verilmemiştir. 2013 yılı

yönetmeliklerinde bu kritere puan verilmesi yer almasına rağmen bu yönetmelikler uygulanmamıştır.

Vekâleten ya da geçici görev ile yapılan hizmetlere bazı yıllarda puan verilirken bazı yıllarda puan verilmediği görülmektedir. Ayrıca 2008 yılına kadarki yönetmeliklerde değerlendirme komisyonunun değerlendirme formunda takdir puanı verme hakkına sahip olduğu görülmektedir. Okul yönetici adaylarının alanına uygun ya da bazı nitelikteki okullara (yatalı bölge, özel eğitim okulları gibi) başvurmasına, başvuru yaptığı okulun kurucu müdürü olup olmamasına 2000'li yıllardan itibaren ek puan verildiği görülmektedir. 2004 yılı yönetmeliği ile birlikte yönetici adaylarının daha önce almış olduğu cezalardan ise puan düşümü yapıldığı görülmektedir.

Son otuz üç yılda yayımlanmış olan yönetmeliklere göre okul müdürü veya müdür yardımcısı olabilmek için hangi sınav ve kriterlerin göz önüne alındığı ve yayımlanan bu yönetmeliklerde kurum tiplerine göre atama yapılıp yapılmadığı, çalışma süresine bağlı yer değiştirme uygulaması (rotasyon) olup olmadığı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.'de görüldüğü üzere ülkemizde okul müdürü olmak isteyen adayların değerlendirme formu kriterlerinden aldığı toplam puan, kimi yönetmeliklerde müdür olmak için tek başına yeterli iken (MEB, 1993; 1995; 2008), kimi yönetmeliklerde mülakat/sözlü sınav puanı ile (MEB, 1990; 2004; 2014; 2015;2017), kimisinde yazılı sınav ve mülakat/sözlü sınav puanı ile (MEB, 2006; 2013b; 2013c; 2018; 2021), kimisinde ise sadece yazılı sınavı puanı ile (MEB, 2009) birlikte değerlendirilmektedir. 2007 yılı yönetmeliğinde ne değerlendirme formu ne de yazılı ya da sözlü sınav müdürlük ataması için gerekmektedir. Bu yönetmelikte tek şart ilgili makamların uygun gördüğü kişinin yönetici olmasıdır (MEB, 2007).

**Tablo 1. Yayımlanmış yönetmeliklerde yer alan değerlendirme formu kriterleri.**

| Yayım Yılı / Kriterler | 1990 | 1993 | 1995 | 1998 | 2000 yılı ek değişiklik | 2004 | 2006 yılı ek değişiklik | 2008 | 2009 | 2013 (2. ay) | 2013 (8. ay) | 2014 | 2015 | 2017 | 2018 | 2021 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Milli Eğitim Akademisi mezunu | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| İyi derece yabancı dil bilme | x | | | | | | | | | | | | | | | |
| Hizmet içi eğitim kursu, seminer alma | X | X | X | X | X | X | X | | | | x | | | | | Eğitim Yönetimi Sertifikası şartı, |
| Belgeler ve Ödüller | Ayrıca şilt, berat ve onur belgesi | Teşekkür Belgesi hariç | Teşekkür Belgesi hariç | Teşekkür Belgesi hariç | Teşekkür Belgesi hariç | Teşekkür Belgesi hariç | Teşekkür Belgesi hariç | | | Ödül hariç | Bütün Belgeler | Bütün Belgeler | Bütün Belgeler | Bütün Belgeler | Bütün Belgeler | Bütün Belgeler |
| Yüksek öğrenim süresine ve lisansüstü öğrenim durumu | X | X | X | X | Tezsiz hariç | X | X | | | | X | X | X | X | X | X |
| Öğretmenlik hizmetleri | X | X | X | | | | X | | | | X | X | X | X | X | x |
| Yöneticilik hizmetleri | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | X | X | X | X | X |
| Yurt dışı ve diğer görevler | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Zorunlu hizmet yeri çalışmaları | | X | X | X | | X | | | | | | | | | | |
| Şiir, roman vb. kitap yazma, MEB'ce tavsiye edilen ders kitabı, ders aracı, | X | X | X | ISBN şartı | ISBN şartı | ISBN şartı | | | | | | | | | | |
| Bilimsel eserler (Tez, makale, Üni ders okutma vb.) | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | x |
| Öğretmen okulu mezunu olma | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Vekâleten ya da geçici görev yapma | | | | | X | X | X | | | | | | | | | |
| Sicil notuna puan | | X | X | X | X | X | x | | | | | | | | | |
| Komisyonun takdir puanı | | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Alana göre başvuruya ek puan | | | | X | X | X | X | | | | X | | X | X | X | X |
| Kurucu müdür olma | | | | | X | X | X | | | | X | | | | | X |
| Alınan cezalardan puan düşümü | | | | | | X | X | | | | X | X | X | X | X | X |
| Bölüm, atölye ve laboratuar şefliği | | | | | | X | X | | | | | | | | | X |
| Uzman ve Başöğretmenlik | | | | | | | X | | | | X | | | | | |
| Şube müdürü ya da üste görevlerde geçirilen yıl | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | X |
| İYEP, DYK, Evde Eğitim,Egzersiz, Destek eğitimi verme, Uygulama öğretmeni olma vb. | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| Patentli ürün, Projeler, Yarışmalar | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| Zümre ve Bölüm Başkanlığı | | | | | | | | | | | | | | | | X |

Kaynak: (MEB, 1990; 1993; 1995; 1998; 2000; 2004; 2006; 2008; 2009; 2013b; 2013c; 2014; 2015; 2017; 2018; 2021)

**Tablo 2. Yayımlanmış yönetmeliklerde yer alan, okul yöneticisi olarak seçilme sürecindeki sınavlar ve çeşitli uygulamalar**

| Yayım Yılı / Uygulamalar | 1990 | 1993 | 1995 | 1998 | 2000 yılı ek değişiklik | 2004 | 2006 yılı ek değişiklik | 2007 | 2008 | 2009 | 2013 (2. ay) | 2013 (8. ay) | 2014 | 2015 | 2017 | 2018 | 2021 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Müdürlük için sözlü sınav | ✓ | | | | | ✓ | %30'u | | | | %30'u | %30'u | %50'si | Aritmetik ortalama | Aritmetik ortalama | % 40 | %30 |
| Müdürlük için değerlendirme formu | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | %20'si | | ✓ | ✓ | %20'si | ✓ | %50'si | Aritmetik ortalama | Aritmetik ortalama | Sadece yeniden görevlendirmede | %20 |
| Müdürlük için yazılı sınav | | | | ✓ | ✓ | | %50'si | | | ✓ | %50'si | %70'i | | | | % 60 | %50 |
| Müdürlük için hizmet içi eğitim ve sınavı | | | | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Müdürlük için ilgili makamların uygun görüşü | | | | | | | | ✓ | | | | | | | | | |
| Müdür yardımcılığına seçilme | Müdü-rün seçtiği kişi | Müdü-rün seçtiği kişi | Müdürün seçtiği kişi | Değerlen-dirme formu puanı yüksek olan kişi | Değerlen-dirme formu puanı yüksek olan kişi | Yazılının % 10'nu değere katan değerlen-dirme formu puanı yüksek olan kişi | Yazılının % 30'unu değere katan değerlen-dirme formu puanı yüksek olan kişi | Müdürün görüşü ve İlçe MEM'in teklif ettiği kişi | Değer-lendirme formu puanı yüksek olan kişi | Yazılı puanı yüksek olan kişi | Yazılının %50'si ve sözlü sınavın %30'u ve formun %20'si sonucu en yüksek puanı alan kişi | Yazılı sınav ve değer-lendirme formu toplamın-dan en yüksek alan kişi | Müdürün seçtiği kişi | Yazılı sınavdan en yüksek alan kişi | Sözlü Sınav ve değerlendirme formu puanlarının aritmetik ortalaması | yazılı sınav puanının %60'ı ile sözlü sınav puanının %40'ı | yazılı sınav puanının %50'si, değerlendirme sonucu alınan puanın %30'u ve sözlü sınav sonucu alınan puanının %20'si |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Müdürlük için yöneticilik yapma şartı | ✓ | ✓ | ✓ | 5 yıl öğret-menlik yeterli | (kısmen) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 5 yıl öğretmen lik yeterli | ✓ | 8 yıl öğretme n-lik yeterli | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kurum tipleri uygulaması | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | | |
| Rotasyon uygulaması | | | | | 8 yıl sadece müdüre | | 5 yıl sadece müdüre | | | Müdür için 5, yardım cı için 8 yıl | Müdür ve yardımcı için 8 yıl | Müdür ve yardım cı için 6 yıl | Müdür ve yardımc ı için 8 yıl | Müdür ve yardım cı için 8 yıl | Müdür ve yardımcı için 8 yıl | Müdür ve yardımcı için 8 yıl | Müdür ve yardımcı için 8 yıl |

Kaynak: (MEB, 1990; 1993; 1995; 1998; 2000; 2004; 2006; 2007; 2008; 2009; 2013b; 2013c; 2014; 2015; 2017; 2018; 2021)

23 Eylül 1998 yılında yürürlüğe giren ve 2000 yılında bazı ek değişiklikler yapılan yönetmelik farklı ve olumlu bir yönüyle diğer yönetmeliklerden ayrılmaktadır. Bu yönetmelikte iki aşamalı sınav sistemi getirilmiştir. Bu sınav sistemi en az beş yıl öğretmenlik hizmeti olanların başvurduğu seçme sınavı ve seçme sınavında başarılı olan kişilerin (70 puan ve üstü) katılacağı görevin gerektirdiği hizmet içi eğitim kursları ve kurs sonrası yapılacak olan değerlendirme sınavı şeklindedir.

Hizmet içi eğitim sonunda yapılan değerlendirme sınavında başarılı olan kişiler değerlendirme formundaki kriterlere göre yeniden değerlendirilmiş ve formdan en yüksek puan alan kişi okul müdürü olarak seçilmiştir (MEB, 1998; 2000). Bu yönetmelik için Cumhuriyet tarihinde okul yöneticiliğinin bir meslek olarak görüldüğü, yöneticilerinin yönetim alanında yetiştirilmesini öngören ilk yönetmelik denilebilir (Taş ve Önder, 2010). Bu yönetmelik hizmet içi eğitimlerin getirdiği finansal yükten dolayı (Yeloğlu, 2008) yürürlükten kaldırılmıştır.

Ayrıca 2013 Şubat, 2014; 2015; 2017; 2018 ve 2021 yılı sonrası yönetmelikleri hariç diğer yönetmeliklerde okullar bazı özelliklerine göre (öğretmen sayısı, kütüphane varlığı, bulunduğu yerin nüfusu vb.) tiplere ayrılmış ve böylece merkezi ya da büyük okullara atanılması için daha yüksek puan ve daha fazla yöneticilik deneyimi aranmıştır.

Okul müdür yardımcısı olmak isteyen adayların ise, değerlendirme formu (MEB, 1998; 2000; 2008) ya da yazılı sınavdan (MEB, 2009; 2015) aldığı toplam puan, kimi yönetmeliklerde müdür yardımcısı olmak için tek başına yeterli iken, kimi yönetmeliklerde sadece okul müdürünün teklifi (MEB; 1990; 1993; 1995; 2014), kimisinde hem yazılı sınav hem değerlendirme formu puanı (MEB, 2004; 2006; 2013c), kimisinde ise hem yazılı hem sözlü hem de değerlendirme formu puanı (MEB; 2013b; 2018; 2021) yeterli olmaktadır. 2007 yılı yönetmeliğinde ise okul müdürünün de görüşü alınarak ilgili makamların seçeceği kişi müdür yardımcısı olabilmektedir (MEB, 2007).

1998, 2013 Şubat ve 2014 yönetmelikleri haricinde diğer yönetmeliklerin tamamında okul müdürü olmak için asgari bir yöneticilik yapma şartı bulunmaktadır. Bunun yanında 1998 yılı yönetmeliğinde 2000 yılında yapılan ek değişiklik ile başlayan çalışma süresine bağlı yer değiştirmeler (rotasyon uygulaması) 2006, 2009, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018 ve 2021 yılı yönetmeliklerinde de yer almaktadır. İlk uygulamalar sadece okul müdürlerini kapsarken zaman içerisinde okul müdür yardımcılarını da kapsar hale gelmiştir.

14 Mart 2014 tarih ve 28941 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 22. maddesiyle değiştirilen 652 Sayılı KHK ile okul yöneticiliği kadrosuna atanma yerine görevlendirme usulü getirilmiştir. Bu yönetmelik ile tüm yöneticiler okullara dört yıllığına görevlendirilmektedir. Müdür yardımcılığında, okul müdürü tarafından seçilecek kişilerin 4 yıllığına görevlendirilmesi öngörülmüştür (MEB, 2014). Görev süresi biten okul yöneticileri bazı kriterleri sağlayamadığında öğretmenliğe dönmektedirler.

6 Ekim 2015 tarihinde yayımlanmış olan ve şu an da uygulanmakta olan yönetmeliğin bir önceki yönetmelikte yer alan benzer uygulamaları içerdiği, müdürlük atamalarında sözlü sınav ve değerlendirme formuna göre dört yıllığına görevlendirme usulüne devam ettiği görülmüştür. Bir önceki yönetmelikten farklı olarak müdür yardımcılığına seçilmede sınav şartı getirilmiştir.

Okul yöneticilerinin kaliteli olmaları sınıflarda gerçek bir farklılık oluşturacağı (Mendels ve Mitgang, 2013) gerçeğinden hareketle okul yöneticisi olacak olan kişilerin titizlikle seçilmesinin önemli bir husus olduğu göz önüne alınarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

**Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacını, okul yöneticisi seçme hususunda son otuz üç yıl içerisinde uygulanmış olan ve şu an uygulanmakta olan yönetmeliklerin incelenmesi, bu yönetmelikler ve uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Böylece kariyer ve liyakat sahibi, etkili lider olma özelliklerini taşıyacak olan kişilerin okul yöneticisi olarak seçilebilmesi hususunda bugünden sonra hazırlanacak olan yasal metinler için ilgili mercilere yol göstermeye ve kaynaklık etmeye çalışılacaktır.

Bu amaç çerçevesinde, son otuz üç yılda okul yöneticilerinin seçilmesi hususunda uygulanan yasal metinler incelenmiş ve okul yöneticilerine "Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesi" adlı görüşme formunda yer alan on soru yöneltilerek onların görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular bulgular kısmında madde madde yer aldığı için sorulara bu kısımda yer verilmemiştir.

## YÖNTEM

**Araştırma Deseni**

Bu araştırmada nitel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda derine giderek yüzeyin altındakini ortaya çıkarmak esastır (Kuş, 2009). Bu araştırmada nitel araştırma türlerinden Fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, gerçek ya da bir fenomenin altında yatan yapıyla ilgili olup amaç fenomeni ve katılımcının sahip olduğu anlamı anlama, olgunun temel yapısını ortaya koymaktır (Merriam, 2013).

Bunun yanında son otuz üç yılda uygulanmış ve şu anda uygulanmakta olan eğitim kurumları yöneticilerini seçme yönetmelikleri incelenerek doküman incelemesi yapılmıştır. Hazır bilgi kaynakları olan belgelerin incelenmesi ve veri olarak kullanılması, gözlem veya görüşme yapmaktan farklı değildir. Her tür doküman anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması ve problem sorusu ile ilgili iç görünün keşfedilmesinde araştırmaya yardımcı olur (Merriam, 2013).

**Çalışma Grubu**

Çalışma grubu "amaçlı örnekleme" yöntemine göre seçilmiştir. Amaca yönelik örneklemde, örneklemin büyüklüğü bilgilere göre belirlenir. Yeni bilgiler elde edilemediğinde, araştırmacı veriler ve bulgular hususunda bir doyum noktasına geldiğinde araştırma son bulur (Merriam, 2013). Bu görüşten hareketle araştırmanın amacına ulaşabilmesi için gereken veriler Konya İli merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan resmi okullarda görev yapan 10 okul müdürü ve 4 müdür yardımcısı olmak üzere 14 okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler ile toplanmıştır.

Görüşmeler ses kaydı alınmak üzere kayıt altına alınmış olup en uzun süren görüşme 40 dakika 20 saniye, en kısa süren görüşme 12 dakika 14 saniye sürmüştür. Bulgular kısmında okul müdürleri "OM", müdür yardımcıları ise "MY" harfleri ile kodlanmıştır. Çalışma grubu hakkındaki detaylı bilgiler ve görüşme süreleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3. Çalışma grubu hakkındaki bilgiler**

| Sıra No | Görevi | Cinsiyeti | Görev Yapılan Okul Türü | Öğretmenlik Hizmeti (yıl) | İdarecilik Hizmeti (yıl) | Kod |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Müdür | Erkek | Lise | 12 | 16 | OM1 |
| 2 | Müdür | Erkek | Ortaokul | 20 | 13 | OM2 |
| 3 | Müdür | Erkek | İlkokul | 4 | 18 | OM3 |
| 4 | Müdür | Kadın | Anaokulu | 8 | 8 | OM4 |
| 5 | Müdür | Erkek | İlkokul | 7 | 27 | OM5 |
| 6 | Müdür | Erkek | İlkokul | 7 | 10 | OM6 |
| 7 | Müdür | Erkek | İlkokul | 12 | 13 | OM7 |
| 8 | Müdür | Kadın | İlkokul | 8 | 10 | OM8 |
| 9 | Müdür | Erkek | Lise | 16 | 14 | OM9 |
| 10 | Müdür | Erkek | Ortaokul | 2 | 20 | OM10 |
| 11 | Müdür Yrd. | Erkek | Ortaokul | 10 | 1,5 | MY1 |
| 12 | Müdür Yrd. | Erkek | Ortaokul | 6 | 3 | MY2 |
| 13 | Müdür Yrd. | Erkek | İlkokul | 17 | 6 | MY3 |
| 14 | Müdür Yrd. | Erkek | Ortaokul | 2 | 16 | MY4 |

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesi" adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Son otuz üç yılda uygulanmış olan ve günümüzde uygulanan yönetici seçimine ilişkin yönetmeliklerin detaylı bir şekilde incelenmesi sonucunda okul yöneticilerinin seçilmesini etkileyen maddelere yönelik olarak bir görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu taslağı iki okul yöneticisinin görüşüne sunulmuştur. Okul yöneticilerinden gelen görüşler de dikkate alınarak görüşme formuna son hali araştırmacılar tarafından verilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, kaynak okul yöneticileri ile bireysel görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler, okul yöneticilerinin izinleriyle söylediklerinin araştırmacılar tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması yolu ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı ile toplanan veriler "içerik analizi"ne tabi tutulmuştur. İçerik analizi, anlam üzerine odaklanan bir veri analiz stratejisi olup, içerik iletişimini tanımlamak, içeriğin ortak yönlerini ortaya koymak için kullanılan sistematik bir süreçtir (Merriam, 2013).

## Geçerlilik ve Güvenirlik

Veri analizinin geçerlilik çalışması olarak toplanan veriler kaynak okul yöneticilerinin doğrulamasına sunulmuş, metinde yer yer konuya ilişkin kaynak kişilerin doğrudan alıntılarına başvurulmuştur. Güvenirlik, yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ve sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ilgilidir (Merriam, 2013). Bu amaçla hem geçerliliği hem de güvenirliği sağlama adına toplanan veriler ve yapılan analiz bir uzman incelemesine sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde "Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesi" adlı görüşme formunda yer alan on adet soruya sırasıyla yer verilip bu sorulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri, bu görüşlere ilişkin yönetmelik uygulamaları, ulaşılan sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

**Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Hususunda Uygulanan Sınavlar (Sözlü, Yazılı vb.) Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?**

Okul yöneticilerinin çoğunluğu, yönetici seçiminde yazılı sınavların olması gerektiğini ancak sınavların tek başına yeterli olmadığını, sınavın yanında başka kriterlere göre (proje ortaya koyma, yöneticilik eğitimi almış olma, yönetim alanında akademik olarak yetişmiş olma gibi) okul yöneticilerinin seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında yazılı sınav ile ön eleme yapılıp bu ön elemeden geçenler arasından sözlü sınavlar yapılması gerektiğini belirtenler de olmuştur. Sözlü sınavlar hakkında subjektif uygulamalar, sorulan soruların azlığı, alanla ilgisizliği, oluşturulan komisyonun yetersizliği gibi olumsuz görüş belirtenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Bir okul müdür yardımcısı ise okul yöneticiliği seçiminde adayların önce yazılı sınava, yazılı sınavdan başarılı olanların hizmet içi eğitime alınması gerektiğini, hizmet içi eğitimden sonra tekrar bir sınava tabi tutulup buradan başarılı olanların seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş 1998 yılında çıkartılan yönetmelikle aynı paralelde olup ilgili yönetmelikte müdürlük öncesi hizmet içi eğitim zorunlu görülmüş ve uygulanmıştı (MEB, 1998).

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Okul yöneticisi seçiminde sınav olmalı ama tek başına bu kriter yeterli değil. Sözlü ve yazılı sınavların sonuçlarına göre idareci seçmek kesinlikle ve kesinlikle doğru değil. Akademik bilgiye sahip olmak, iyi bir puan almak iyi bir yönetici olacağınız anlamına gelmez. Yöneticilik gerçekten zor bir meslek. Çok yüksek puanla bir okula müdür olarak atanan arkadaş oturmuş bir kadrosu ve huzuru olan bir okulu inanılmaz boyutlara getirdiğine şahit olmuşumdur. ... Sözlü sınavlarda ise objektif olmak gerekir. ... Sözlü sınavdaki sorulacak sorular formasyonla ilgili olması lazım ya da onun dışında güncel, Türkiye ve dünya gerçeğinden yola çıkan sorular olması lazım. .... Eğer sözlü sınav olacaksa böyle olması lazım ve objektif olmalı (OM6)."*

Sonuç olarak, yazılı sınav olması gerektiği ama yazılı sınavın tek başına yeterli olmadığı, yazılı sınavın yanında objektifliği sağlamak şartıyla sözlü sınav, yönetim alanında akademik eğitimli olma, yöneticilik eğitimi alma ve en önemlisi atanacağı kurumla ilgili projeler üretme gibi ek kriterlerin olması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmacıların gözlemlerine göre, bu sonucun ortaya çıkmasında iyi bir akademik bilgi birikimine sahip kişilerin iyi bir yönetici olmayabileceği, yöneticiliğin bilginin yanında başka vasıfları da gerektirdiği düşüncesinden ileri geldiği söylenebilir. Okul yöneticiliğinin çok yönlü vasıfları olduğunu ve okul yöneticilerinin bu vasıflara göre seçilmesi ve yetiştirilmesi gerektiğini ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Cemaloğlu, 2005; Işık, 2003; Karip ve Köksal, 1999; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Sözlü sınavlar hakkında ise ülkemiz şartlarında torpil olacağı kaygısından dolayı olumsuz görüş belirtildiği söylenebilir.

Boydak Özan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin (2014), okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koydukları çalışmada da yöneticilik

özelliklerinin sadece yazılı sınav ile belirlenemeyeceğini, sınavın yanında ek kriterlerin olması gerektiği sonucuna varmış olup bu sonuç çalışmamız sonucu ile örtüşmektedir. Yine Akbaşlı ve Balıkçı'nın (2013), yapmış oldukları çalışmada katılımcıların % 93'ünün (389 kişi) müdür ve müdür yardımcılığı sınavının uygun olduğu bulgusu ile okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemlerinin esas alınması gerektiği bulgusu, Akçadağ'ın (2014); Aktepe'nin (2014); Doğan, Demir ve Pınar'ın (2014); Türkmenoğlu ve Bülbül'ün (2015), yönetici seçiminde sınavın yanında başka kriterlerin de etkili olması gerektiği bulguları ile çalışmamız bulguları paralellik göstermektedir.

Doğan ve diğerlerinin (2014); Boydak Özan ve diğerlerinin (2014); Yolcu ve Bayram'ın (2015), sözlü sınavlar hakkındaki olumsuz görüş ve objektifliği konusundaki endişeleri çalışmamız sonuçları ile örtüşmektedir.

**Okul Müdürü Olmak İçin Yöneticilik Deneyiminin Gerekli Olup Olmaması Konusunda Ne Düşünüyorsunuz?**

Okul yöneticilerinin çoğunluğu, okul müdürü olacak kişilerin bir alt kademede yöneticilik yaparak deneyim kazandıktan sonra seçilmesi ve deneyim şartının bir zorunluluk olması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında bir okul yöneticisi, eğer atanacak yerin şartlarına uygun yönetici bulunamıyorsa bir alt kademede yöneticilik deneyiminin aranmayabilineceğini, bir diğer yönetici ise başarılı, kendini yetiştirmiş, mevcut okul yöneticisini iyi bir şekilde gözlemleyerek yönetimin özünü kavramış olan kişilerin öğretmenlikten direkt olarak okul müdürlüğüne geçişinin önünü kapatmamak gerektiğini belirtmiştir.

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Silsilenin şöyle devam etmesini istiyorum. Kişi belli bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra müdür yardımcılığı yapacak. Kesinlikle bu aşamayı atlatmayacaksınız. Müdür yardımcılığını yapıp müdürlük yapacak, müdürlük yapıp şube müdürlüğü yapacak, şube müdürlüğü yapan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yapacak. Bir öğretmeni alıp da İlçe Milli Eğitim Müdürü yaparsan olmaz, anlayamazsın yani aradaki kopukluğu anlayamazsın. Ben öğretmenlik yapmamış olsam öğretmenin halini anlayamazdım ve anlayamadığım içinde onların sorunlarına çözüm bulamazsın, yeterince verimli olamazsın. Yine müdür yardımcılığı yapmamış olsam müdür yardımcılarının durumunu anlayamam yani empati kuramam tepeden inme ile hiçbir şey olmaz ve olmamalıdır. Bu silsile böyle gitmeli. ... (OM8)."*

Sonuç olarak okul yöneticileri, okul müdürü olmak için en azından bir alt kademe olan müdür yardımcılığında belli bir süre deneyim şartı olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmacıların gözlemlerine göre, okul müdürlüğü görevi sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı, karşılaşılan bu sorunların rahatlıkla çözülebilmesi, yapılan işin ayrıntılarıyla öğrenebilmesi için deneyimin önemli ve gerekli olduğu düşüncesiyle bu görüşün ortaya çıktığı söylenebilir. Bu doğrultuda deneme yanılma ile öğrenilir gibi anlayışlarla eğitimin kaybedecek vaktinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürlüğüne atanacakların belli bir süre müdür yardımcılığı deneyimine sahip olmaları görüşünü destekleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır (Cemaloğlu, 2005; Demirtaş ve Özer, 2014; Doğan ve diğerleri, 2014; Yıldırım, 2002).

**Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği Kapsamında Uygulanan Değerlendirme Formu Kriterleri Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir ve Bu Formda Nelerin Olmasını İsterdiniz?**

Okul yöneticileri, okul yöneticisi seçiminde objektif kriterlerin yer aldığı ve kişiyi geliştirmeye sevk eden bir değerlendirme formunun olması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinden çoğu yabancı dile puan verilmesi konusunda görüş belirtmez iken bir okul yöneticisi puan verilmesi gerektiğini belirtmiştir. İki okul yöneticisi ise yabancı dile puan verilmesi konusunda olumsuz görüş belirtmiştir. Okul yöneticilerinden biri hariç diğerlerinin tamamı ISBN numarası almak şartıyla yazılan eserlere, araştırmalara vs., seçimi adil olmak şartıyla kurucu müdürlüğe ek puan verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çoğunluk yapılan yüksek lisans ve doktoraya, adaletli olmak şartıyla yapılan işin bir karşılığı olarak verilen ödüllere, hizmet süresine, kişinin alanıyla ilgili okulu tercihine puan verilmesi, cezası olan kişilerden puan düşülmesi gerektiğini belirtmiştir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavları düzenli yapılmadığından bu tür vasıflara, objektif olunamayacağı belirtilerek önceki yönetmeliklerde yer alan takdir puanına puan verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin bir kısmı hizmetiçi eğitimlere ve seminerlere katılımda adalet sağlanmadıkça bu kritere puan verilememesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir kısım okul yöneticisi imza yetkisi ile alınan sorumluluğun ve yapılan işlerin asil görevle aynı olduğunu belirterek vekâleten ve geçici göreve puan verilmesi gerektiğini belirtirken bir kısmı da bu görevlere seçimlerin objektif olmadığını belirterek puan verilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Ek-2 gibi formlar mutlaka olmalı ama bu formların kriterleri herkes için aynı objektif kriterler olmalı. Herkes için aynı uygulanabilir nitelikte olmalı. Ek-2'nin içerisinde idarecilik yapma süresine puan verilebilir. Bakanlıkça da olsa verilen hizmetiçi eğitimlere puan verilmesine karşıyım. Çünkü hala günümüzde verilen hizmetiçi eğitimlere katılan arkadaşlar maalesef belirli torpillerle hizmetiçine alınabiliyor. Bu yüzden hizmetiçi eğitime verilen puana karşıyım ama onun haricinde görev süresine mutlaka verilebilmeli. ... Eğitim yönetiminde tezsiz yüksek lisansa gitmiş birisi olarak yüksek lisans yapmış olmasına mutlaka puan alması lazım. Çünkü bana ve çevremdeki insanlara çok şey kattığını gördüm. Bu yüzden akademik boyutta ilerleyen insanlara ayrıcalık tanınmalı diye düşünüyorum. İmam hatipler, meslek liseleri müdürlerine vb. ek puan verilmesi taraftarıyım. ... Takdir puanı dediğin zaman insanın aklına farklı şeyler geliyor ama şu da var müdür olabilecek bir insan giyimi, kuşamı, hal ve hareketleri, dışarıdan görünüşü, tutumu, konuşması mutlaka önemli takdir puanı olarak değil de diksiyon olarak adlandırılırsa belki olabilir diye düşünüyorum (MY2)."*

Sonuç olarak okul yöneticileri, değerlendirme formunun olması ve bu formda yer alan kriterlerde adaletin sağlanması gerektiğini, yapılan bilimsel çalışmalara, akademik eğitimlere, kurucu müdürlüğe, ödüllere, hizmet sürelerine, alanıyla ilgili okulu tercih etmeye, hizmetiçi eğitim ve seminerlere katılımda adalet sağlandıktan sonra puan verilmesi gerektiğini, alınan cezalara da puan düşülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**Müdür Yardımcısının Kimler Arasından ve Nasıl Seçilmesi Gerektiğini Düşünüyorsunuz?**

Okul yöneticilerinin çoğunluğu, müdür yardımcılığında yazılı sınav olması gerektiği ve okul müdürünün dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan yazılı sınavdan başarı elde edenler arasından kendi ekibini oluşturması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir okul müdürü ise yazılı sınav

sonrasında objektif olması şartıyla bir sözlü sınav ve bu sınavdan başarılı olanlar arasından okul müdürünün müdür yardımcısını seçmesi gerektiğini belirtmiştir.

Müdür yardımcısı, çalışılan okul içindeki öğretmenlerden seçilirse daha iyi olacağı, okul içerisinde gönüllü yoksa başka okuldan kişilerin de seçilebileceği görüşü ağır basmaktadır. İki müdür yardımcısı, kamu yönetimi alanı mezun olan kişilerin çeşitli hizmetiçi eğitimler aldıktan sonra okul müdürünün de görüşleri alınarak okullara müdür yardımcısı olabileceğini belirtmiştir. Bunun yanında bir okul yöneticisi ise hem müdür hem müdür yardımcılığının akademik boyutta olması gerektiği ve üniversitelerde bununla ilgili alanı seçip bu alanda gerekli eğitimi aldıktan sonra bu kişilerin müdür ya da müdür yardımcısı olabileceğini belirtmiştir.

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Müdür yardımcısı, öğretmenler arasından ve müdür tarafından seçilmeli. Son yönetmelikte tek takdir ettiğim nokta bu. Seçim bence şöyle olmalı…. Birliktelik yapabiliyor mu, fikir üretebiliyor mu, etrafına ekibi toparlayabiliyor mu? Bu gözlemlerim sonucu öğretmenler arasından müdür yardımcımı kendim seçtim. Bence kesinlikle müdür seçmeli ama gerçekten müdür seçmeli ve gerçekten iş yapacak işten kastım evrak işini söylemiyorum o ayrı bir konu benim söylediğim liderin yanında gerçekten liderlik yapabilecek, gerçekten kurumu bir tık yukarıya çıkartabilecek fikirler üretecek kişiler seçilmeli…. (OM4)."*

Sonuç olarak, müdür yardımcılarının okul içi ya da dışından yazılı sınavdan başarılı olanlar arasından okul müdürünün özgür bir biçimde seçmesi gerektiği görüşünün ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Araştırmacıların gözlemlerine göre, okul yöneticilerinin kendi kurdukları ekip ile çalışmalarının daha fazla başarı getireceğini düşünmelerinden dolayı bu sonucun ortaya çıktığı söylenebilir. Akbaşlı ve Balıkçı'nın (2013), yaptıkları çalışmada katılımcıların %76.3'ü (319 kişi) yöneticilerin kendi ekibini belirleyebilmesi gerektiği sonucu ve Cemaloğlu'nun (2005), okul yöneticilerine kendi yardımcılarını seçme hakkı verilmesi ve merkezde toplanan yetkilerin bir kısmının okul yöneticilerine devredilmesi gerektiği önerisi çalışmamız sonucunu desteklemektedir.

**Kurum Tiplerine Göre Okul Yöneticisi Seçme Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?**

Kurum tiplerine göre okul yöneticilerinin seçimi konusunda hem olumlu hem de olumsuz iki görüş ortaya çıkmıştır. Çalışılan yerin büyüklüğü, öğrenci sayısının fazlalığının daha fazla uğraş ve çaba gerektirdiği, küçük okullarda deneyim kazınıp büyük okullara gelinmesi gerektiği ve büyük kurumlara atanmanın bir terfi gibi düşünülerek kişileri gayret içerisine koyacağından kurum tiplerine göre okul yöneticisinin seçilebileceğini belirtenler ile kenar okul ile merkezi bir okulda aynı programın uygulandığı, kenar okulda çalışan başarılı bir okul yöneticisinin merkezi bir okula gelmesinin önü kapatıldığı, bazı okulların kendinde tam anlamıyla olmayan özellikleri göstererek bir üst tipe geçmeye çalıştığını ve haksız rekabete neden olunduğunu belirterek okulların tiplerine göre yönetici seçiminin yanlış olduğunu belirtenler olmuştur.

Bu konuda bir olumlu, bir de olumsuz görüş belirten okul yöneticileri şunları söylemektedirler.

*"Bence kurum tipine göre okul yöneticisi seçimi olmamalı. A tipi bir okulda bakanlığımızın uyguladığı programı, C tipi bir köy ve kasaba okulunda aynı şekilde uygulamak zorundayız. Başka bir alternatifi yok. A tipi bir okulda var olan laboratuar şartları, C tipi bir okulda da*

*kısıtlı da olsa mutlaka vardır. Dolayısıyla ben böyle okulların A,B,C tipi gibi sınıflandırılmasını hoş karşılamıyorum. ... Kişiler elde ettiği bir başarıyı A tipi ya da B tipi gibi bir okulda da rahatlıkla uygulayabilecekleri kanaatindeyim (OM6)."*

*"Kurum tiplerine göre yönetici seçimi olması gerekir diye düşünüyorum. Bir kenar okuldaki yöneticilikle merkezi okuldaki yöneticilik çok farklı bir şey. Kişi alttan yukarıya doğru gelmesi gerekir. Bu yöneticilikteki azim ve gayreti de arttırır. Bir üst okula çıkabilmenin gayreti olması gerekir. Bir kişi atandıktan sonra hedefe ulaştım yeter artık diyememeli. Bunun daha bir üstünün, yukarısının olması kişiyi teşvik eder diye düşünüyorum (OM9)."*

Sonuç olarak, bu konuda okul yöneticileri arasında yarı yarıya görüş ayrılığı olduğu görülmüştür. Bir kısım okul yöneticisi kurum tiplerine göre yönetici seçiminin olması gerektiğini belirtirken bir kısmı da olmaması gerektiğini belirtmiştir.

**Son Yıllarda Uygulanan Okul Yöneticilerine Rotasyon Uygulaması Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?**

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamı, hem müdür hem müdür yardımcılarına; sorumuzda olmamasına rağmen çoğunluk, öğretmenlere de rotasyonun uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Rotasyonun, sekiz ve üzeri yıldan sonra uygulanması ve amacına hizmet etmesi yani kişilerin yaşam düzenini bozmaması gerektiği yönündeki görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Rotasyonun uygulama alanı konusunda ise çeşitli görüşler olup, çoğunluk ilçe içerisinde ya da ilçe içerisinde oluşturulan eğitim bölgeleri arasında olmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Bunun yanında il geneli ya da büyükşehirlerde merkez ilçeler kendi arasında diğer ilçelerin kendi arasında olmasını destekleyen görüşlerde vardır.

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Bana göre rotasyon kesinlikle olmalı. Rotasyonun bir yıl standardı olması lazım. Bir iki yıl çalışıp da hadi bakalım sen rotasyona tabisin demek doğru değil. En azından bir 8 yıldan sonra uygulanması gerekir. Son yönetmelikte bu 4 artı 4 yıl şeklinde bir uygulama var ve benim şahsi düşünceme göre bu güzel bir uygulama. ... Rotasyon müdür yardımcısına da müdüre de olmalı. Kişinin rotasyon ile bulunduğu yerden çok uzağa verilmesi ailevi sıkıntılar doğurur. İdareci arkadaşlar açısından rotasyon çalışılan bölge içinde, ilçe içinde olmalı. ... Eğitim bölgesi içinde de olabilir. 1. Eğitim bölgesi, 2. Eğitim bölgesi, 3. Eğitim bölgesi kendi içinde uygulamayı yapabilir. Bu şekilde uygulanmalı yoksa öbür türlü ciddi ailevi sorunlar doğurabilir (MY1)."*

Sonuç olarak görüşülen okul yöneticilerinin tamamı hem müdür hem müdür yardımcısı hem de öğretmenlere rotasyon uygulanması, çoğunluk ise süre olarak sekiz yılın temel alınması ve uygulamanın kişileri mağdur etmeden amacına hizmet etmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir.

Araştırmacıların gözlemlerine göre bir okulda uzun süre çalışmanın kişinin heyecanını azalttığı, kişinin kendi kapasitesine göre yapacağı işlerin bittiği, bazı yapılacak işlerin körelmeden dolayı görülemediği, bazı işlerin zaman içinde monotonlaştığı, kişilerin ufkunun daraldığı için ve kurumlarda farklı kişilerin çalışmasına fırsat verdiği, merkezi okullara bazı kişilerin kökleşmesini engellediği, durağanlaşmayı önlediği için rotasyon uygulamasının olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sekiz yıllık sürenin belirtilmesinde de 4+4+4 uygulamasının etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında aile bağını koparacak, insanların yaşam düzenlerini

bozacak tarzdaki bir uygulamanın kişiyi negatif yönde etkileyeceğinden dolayı başarının da azalacağı söylenebilir.

Okçu, Avcı ve Avcı (2015), yaptıkları araştırmada yöneticilerin rotasyon uygulamasını olumlu bulmaları, rotasyonun pasiflikten kurtarma, yenileşme, motive etme, çalışanlarla ilişkilerin seviyesini koruma ve yeni bakış açıları sağlama gibi faydalarının olacağı yönündeki tespitleri, Kurtulmuş, Günda ve Ardıç'ın (2012); Tonbul ve Sağıroğlu'nun (2012), rotasyon uygulamasının bazı düzenlemeler yapılarak devam ettirilmesi ve yaygınlaştırılması sonucu, Akbaşlı ve Balıkçı'nın (2013); Kaya ve Göçen'in, (2012) okul yöneticilerinin çoğunluğunun rotasyonu olumlu gördükleri sonucu ile çalışmamız sonucu örtüşmektedir. Bunun yanında Doğan ve diğerlerinin (2014), araştırma bulgularına göre yöneticilerin çoğunluğu tarafından rotasyonun desteklendiği sonucu ile çalışmamız sonucu örtüşürken rotasyonun 8 yıl yerine 5 yıl olması gerektiği sonucu ile çalışmamız sonucu örtüşmemektedir.

**Okul Yöneticiliğinde Atanma Usulü Yerine Görevlendirme Usulü Getirilmiştir. Bu Konudaki Görüşleriniz Nelerdir?**

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin çoğunluğu, görevlendirme usulünün yanlış olduğunu ve atanma usulünün uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında iki okul yöneticisi görevlendirme usulünün olması gerektiğini belirtirken bir okul yöneticisi de kişinin iki defa görevlendirilmesi yapılmış ve kişi kendini yönetim alanında kanıtlamışsa kadroya geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Bütün atama yönetmelikleri başarıyı tetikleme noktasında bir çaba içerisindedirler ancak her kurulan sistemde olduğu gibi olumlu veya olumsuz tarafları bulunmaktadır. Eğer atama yetkisi olumlu tarafların elindeyse başarıyı tetikleyebilir ama olumsuz kişilerin elinde ise siyasi noktada farklı düşünen kesimlerin başarısına engel olunabilir. Dolayısıyla burada en büyük faktör değerlendirme noktasındaki kişilerin hak edenlerden seçilmiş olmasıdır. Başarılı insanlar objektif kriterlere göre değerlendirilecekse değerlendirenlerin iyi seçilmesi gerekir. Siyasi görüşe göre değil de insanların başarısına göre görevlendirme yapılırsa mutlaka fayda sağlar. Görevlendirmeye siyasi noktada bakılırsa bu sistemi olumsuz noktada etkiler (OM3)."*

Sonuç olarak görüşülen okul yöneticilerinin çoğunluğu görevlendirme usulü yerine atanma usulünün olması gerektiğini hatta bu görüşü daha ileriye götürerek okul yöneticiliğinin meslekleşmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

Araştırmacıların gözlemlerine göre okul yöneticileri görevlendirme usulünde yapılacak değerlendirmenin objektif olamayacağını, siyasi ve sübjektif uygulamalara maruz kalmanın doğru olmadığını, görevlendirmenin uzatılmaması sonucunda bütün emeğin boşa gideceğini, kişide bir görevden alınabilme korkusunun çalışmaya ket vuracağını düşündükleri için bu sonuca varıldığı söylenebilir.

Türkmenoğlu ve Bülbül'ün (2015), yaptığı çalışmada araştırmaya katılan yöneticilerin çoğu, okul yöneticilerinin görevlendirilmesi uygulamasını olumsuz olarak değerlendirmeleri, Arabacı, Şanlı ve Altun'un (2015), yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun, okul yöneticilerinin asaleten atanmaları gerektiğini belirtmeleri ile çalışmamız sonucu paralellik göstermektedir.

**Son Yıllarda Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı Olmak İçin Talebin Fazla Olduğu Bilinmektedir. Size Göre Bu Talebin Fazlalığının Nedenleri Nelerdir?**

Görüşme yapılan okul yöneticileri bu konuda çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu ücretin bu konuda bir etkisi olmadığını, iki yönetici ise ücretin özelliklede ek dersi düşük olan branş öğretmenleri için etkisi olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında hizmet puanı düşük olan kişilerin daha merkezi yerlerde ya da evine yakın bir okulda çalışma isteği, bazı insanlardaki makam mevki isteği, daha çok kişiye hitap etme arzusu, norm fazlası olan öğretmenlerin kadro alma isteği, çevresine hava atma isteği, içerisinde yöneticilik uhdesinin olması, sınıftan sıkılıp bunalmanın olması, emir vermeyi sevme isteği ve son olarak öğretmenlik mesleğinde veli, öğrenci baskısının son zamanlarda artması öğretmenlerin yöneticiliği bir alternatif olarak görmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanında yöneticiliğin, sınıfta ders işlemekten daha kolay olduğu düşünülerek tercih edildiği ancak yöneticiliğe geçildiğinde işin gerçek yüzünün farklı olduğunun farkına varıldığını belirtenler de olmuştur.

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Bence bir Ortadoğu kültürü var ve bundan dolayı idareciliğe talep fazla. İşin niteliği gerçekten bilinseydi bu kadar talep olacağını zannetmiyorum. Çünkü günümüzde müdürlük ve müdür yardımcılığı özellikle müdürlük yönetimde yetkisi olmayıp sorumluluğu çok olan bir iştir. Oysa yönetimde yetki ve sorumluluk paralel gitmesi gerekir. İşin tam olarak neyi kapsadığını gerçek anlamda bilseler bu kadar talep olacağını zannetmiyorum…. Ücretin katkısı bence yoktur. Hele hele günümüz sisteminde ortaokullarda hiç yoktur. Destekleme ve yetiştirme kursunu, nöbet ücretini sayarsanız biz ücret sıralamasında üçüncü dereceye düşmüş oluyoruz. Bence maaş okul müdürlüğü için tercih edilen bir sebep değildir (OM2)".*

Sonuç olarak, görüşme yapılan okul yöneticilerinin çoğunluğu merkezi yerlerde çalışma isteği, öğretmenlik mesleğinde son yıllarda veli ve öğrenci baskısının artması, makam isteği ve yöneticiliğin kolay olduğu algısı yöneticiliğe olan talebi artırdığını belirtmiştir.

**Okul Yöneticiliği Öğretmenliğin Yanında Yürütülen İkinci Bir Görev Olarak Verilmektedir. Bu Konu Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?**

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin çoğunluğu, yöneticiliğin alanında uzmanlık gerektiren bir iş olduğunu ve bir bilim olarak kabul edildiğini bu nedenle okul yöneticiliğinin de meslekleşmesi, öğretmenliğin yanında yürütülen ikinci bir görev olarak verilmemesi gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okul yöneticileri "meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışının yöneticilerin derse girmesini sağladığını ancak bu uygulamanın idari işlerin yoğunluğundan dolayı çok verimli olmadığını belirtmişlerdir. Sadece bir okul yöneticisi çekirdekten yetişmek gerektiğini belirterek okul yöneticiliğinin öğretmenliğin yanında ikinci bir görev olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okul yöneticiliğinin eğitim öğretim hizmeti sınıfı yerine genel idari hizmetler sınıfına alınması gerektiğini belirtenler olmuştur. Bunun yanında okul yöneticiliğine kamu yönetimi ve işletme gibi alanlardan mezun olan kişilerin de seçilebileceğini belirtenler olsa da çoğunluk okul yöneticilerinin formasyon eğitimi almış kişiler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Bence yöneticilik, öğretmenliğin yanında ikinci bir görev olmamalı. Biz yöneticiyi iktisat, kamu yönetimi gibi alanlardan değil yine öğretmenlerden seçmeliyiz. Ancak meslek olarak sınıfını ayırmalıyız. Bir kamu yönetimi, iktisat, işletme mezunu olan kişi okula sadece işletme gözüyle bakabilir. Kamusal alan olarak bakabilir. Eğitim sisteminin içerisindeki sorunları bilemez ve öğretmenlerle olan çatışma büyür. Yönetici seçme kriterimizi çok net belirlemeliyiz. Mevcut öğretmenlerin arasında bunları seçip almalıyız. Aldıktan sonra onları yönetici kadrosuna koymalıyız ve yöneticiliği ayırmamız lazım. ... Okul yöneticisi kamu yönetimi, iktisat ve işletme gibi bürokrat kesimden değil işin içinden gelmeli ve okul yöneticiliği öğretmenliğin yanında ikinci bir görev olmamalı (OM4)."*

Sonuç olarak okul yöneticilerinin çoğunluğu okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ve okul yöneticilerinin eğitimciler arasından seçilmesi hususunda görüş belirtmişlerdir.

Araştırmacıların tespitlerine göre okul yöneticiliğinin öğretmenliğin yanında ikinci bir görev olarak görülmesine ve meslekleşmemesine 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un "meslekte esas olan öğretmenliktir" ilkesinin ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi öğretmenliği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmasının getirmiş olduğu anlayışın sebep olduğu söylenebilir. Gürsel (2008)'in deyimiyle okul yöneticilerimiz bir usta çırak ya da deneme yanılma yöntemi ile yöneticiliği öğrenmektedirler. Şu unutulmamalıdır ki deneme yanılma yöntemi tutarsa güzel ve bir yöntemdir lakin tutmazsa sonuçları çok pahalıya mal olacak olan bir yöntemdir.

Demirtaş ve Özer'in (2014), okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmesi, profesyonel bir iş olarak yeniden tasarlanması gerektiği görüşü, Turan ve diğerlerinin (2012), okul yöneticiliğinin ek bir görev olması ve meslek olmamasını bir sorun olarak tespit etmeleri, Aydın'ın (2006), okul yöneticiliğinin belli bir uzmanlık bilgisini gerektirdiğinden dolayı meslekleşmesi gerektiği tespiti; Karip ve Köksal'ın (1999), okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi yani meslekleşmesi gerektiği yönündeki bulguları, Işık'ın (2003), yöneticilik de öğretmenlik gibi bir meslek ise okul yöneticiliğinin de bir formasyonu olması gerektiği görüşü, Aktepe'nin (2014); Altın ve Vatanartıran'ın (2014), okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi ve profesyonel okul yöneticiliğinin önünü açacak uygulamaların, eğitimlerin başlatılması önerisi, Süngü'nün (2012), okul yöneticiliği bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin yanında daha farklı nitelikleri de kazanmış olmayı gerektirdiği tespiti ve Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse'nin (2012), okul yöneticiliğinin meslekleşmesi gerektiği yönündeki tespitleri çalışmamız sonucu ile örtüşmektedir.

Cemaloğlu'nun (2005), meslekte iyi olan öğretmenin, iyi ve başarılı okul yöneticisi olabileceği şeklindeki varsayımdan dolayı yöneticiliğin meslekleşmediğini, uygulamalar bunun sadece bir ütopya olduğunu gösterdiği yönündeki tespitleri ve Türkiye'de okul yöneticiliğinin meslekî güvencesi bulunmadığı, iktidarların tasarrufuna göre keyfî müdahaleler yapıldığı bu sebeple, okul yöneticiliği ve eğitim yöneticiliği için meslek güvencesi sağlanması gerektiği önerisi çalışmamız bulgularını destekler niteliktedir.

Turan ve diğerlerinin (2012), yaptıkları çalışmada öğretmenlik deneyimi olan kişilerin müdür olmaları gerektiği sonucu ve Cemaloğlu'nun (2005), kurum dışından yönetici seçilerek atandığında, olası olumsuz gelişmeleri de göz ardı etmemek gerektiği tespiti çalışmamızın okul yöneticilerinin eğitimciler arasından seçilmesi gerektiği sonucunu desteklemektedir. Boydak Özan ve diğerlerinin (2014), yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında Akbaşlı ve Balıkçı'nın (2013), çalışmasındaki katılımcıların % 50'si (209 kişi)

yöneticilerin haftalık maaş karşılığı derse girmeleri gerektiği şeklinde görüş belirtmeleri çalışmamız bulguları ile kısmen örtüşmemektedir.

Okul Yöneticilerini Seçme Hususunda Yönetmeliği Siz Hazırlasaydınız Hangi Önerilerde Bulunurdunuz ve Hangi Uygulamaların Olmasını İsterdiniz?

Görüşme yapılan okul yöneticileri, çalışkanlığı ve dürüstlüğü esas alan, herkes tarafından kabul gören, güzel ahlaklı ve bilgili insanları seçebilen, yönetim alanında kişinin kendini geliştirmesini teşvik eden, seminer ve hizmet içi eğitimi önemseyen, kendi içinde tutarlı, siyasi kaygılardan uzak, adaleti ve eşitliği önemseyen, kişiyi çalışmaya yönelten, başarı ve verim odaklı, uzun vadeli ve objektifliğe dayalı bir yönetmelik olması gerektiği yönünde görüşler belirtmişlerdir.

Yönetici seçimindeki uygulamalar konusunda okul yöneticilerinin bazısı okulda yaşanabilecek ve çözüm gerektirici olan senaryoların, seçilecek kişinin önüne koyup onu yorumlayabilme ve yönetebilme becerisine bakılabileceğini belirtirken bazıları da kişilere okul hakkında bilgiler vererek onlardan proje üretmeleri istenebilineceğini, en iyi proje ortaya koyanların yönetici olarak seçilebilineceğini böylece okul yöneticiliğine seçilen kişinin uygulayabileceği bir proje havuzunun oluşacağını belirtmiştir. Bunun yanında yöneticilikte adaylık dönemi olması gerektiği, adaylık sürecinde yetiştirilmeleri ve bu süreci verimli geçenlerin okul yöneticisi kadrosuna alınması gerektiğini belirtenler de olmuştur. Bir başka okul yöneticimiz de Milli Eğitim Akademisi'nin kurulmasını ve yöneticilerin buradan sürekli olarak eğitimden geçirilmesini istediğini belirtmiştir.

Bu konuda görüş belirten okul yöneticilerinden biri şunları söylemektedir.

*"Yönetmeliği ben hazırlamış olsam cazip olmasını sağlardım. Okul müdürlüğüne seçilecek kişi için hem cazip hem de zorlu olması lazım. ... Cazip tarafının olması için okul yöneticisinin maaşında bir iyileştirme olması lazım. Yönetmelik zorlu olması lazım. Okul müdürüne belli bir hedef konulması lazım. Kriterler ortaya koyup okulu şu noktada almışsın şu noktaya getirmen lazım denilebilmeli. Biz stratejik plan yapıyoruz. Stratejik plana bakarak ne yaptık, ne ettik sorusunu kaçımız soruyoruz. Hiçbirimiz sormuyoruz. Cazip tarafı da olması lazım, müdürü de çalıştırması lazım. İşini yapan, seven insanların gelmesi lazım. Yönetmelik onları bulup çıkartabilmeli. Bunun yanında tecrübeyi, idealistliği, özgüveni içermesi lazım. ... Okula atandığın zaman ne yapacaksın? Okulda neler yapacaksın? Çalışacağın zaman sürecinde ne gibi hedeflerin, projelerin var? Kişinin seçileceği okulla ilgili yapacağı çalışmaları, projeleri anlatmasını sağlardım. ... (MY4)."*

Sonuç olarak, çeşitli görüşler olsa da okul yöneticileri objektifliği, adaleti ve eşitliği önemseyen, verim ve başarı odaklı bir yönetmelik hazırlayacaklarını belirtmişlerdir.

Akçadağ'ın (2014), okul yöneticilerinin beklentilerini de dikkate alan, genelin memnuniyetini gözeten yeni bir yönetmelik çalışması önerisi çalışmamız sonucunu destekler niteliktedir. Aktepe'nin (2014); Demirtaş ve Özer'in (2014); Süngü'nün (2012), yaptıkları çalışmalarda yöneticilikte adaylık sürecinin olması gerektiği, yönetici adaylarının deneyimli ve başarılı meslektaşları tarafından iş başında yetiştirilmelerinin faydalı olacağı sonucuna varılmış olup bu sonuca benzer görüşler çalışmamızda da yer almıştır. Bu yetiştirme yöntemi bir mentorluk sürecidir. Literatürde deneyimli bir personelin, meslektaşlarının mesleki gelişiminin sağlanması amacıyla yaptığı yardım ve destek çalışmaları ile önerilerde bulunma sürecine mentorluk, bu işe yapan ise mentor denilmektedir (Yıldırım, 2013; Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Bunun yanında

Akçadağ'ın (2014) göreve başlayan okul yöneticileri için seçme süreci belli bir süre daha devam ettirilmesi bir nevi adaylık sürecinin olması gerektiği önerisi ile çalışmamız paralellik göstermektedir.

## ÖNERİLER

- Okul yöneticisi seçilirken yazılı sınav olmalı ancak bu tek başına bir seçim kriteri olmamalıdır. Projeler üretme, yönetim alanında akademik veya hizmetiçi eğitim alma gibi ek kriterler de olmalıdır.
- Sözlü sınav yapılacaksa sınavın objektifliği sağlanmalıdır.
- Okul müdürü olmak için bir alt kademe olan müdür yardımcılığında belli bir süre deneyim şartı istenmelidir.
- Okul yöneticilerini seçmede etkin olacak, objektif kriterlerin yer aldığı, bilimsel eserlerin önemsendiği, kişiyi geliştirmeye sevk eden değerlendirme formları hazırlanmalıdır.
- Okul müdürü, müdür yardımcılarını yazılı sınavdan başarılı olanlar arasından dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan seçebilmelidir.
- Bir okulda en az sekiz yıl gibi bir çalışma süresini dolduran müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere aile düzenlerini bozmadan rotasyon uygulanmalıdır.
- Okul yöneticisi seçiminde görevlendirme usulü yerine atanma usulü uygulanmalıdır.
- Okul yöneticiliği öğretmenliğin yanında ikinci bir görev olarak görülmemeli ve okul yöneticiliği meslekleşmelidir.

## KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1995). Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim, 37*(164).

Akbaşlı, S., ve Balıkçı, A. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmesinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (2), 366-377.

Akçadağ, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Bakış Açılarıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar ve Çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 135- 150.

Aktepe, V. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 89-105.

Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15*(2), 17-35.

Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atama Yöntemlerine İlişkin Sendika Temsilcilerinin, Maarif Müfettişlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 166-186.

Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de Okul Yönetimi ve Atama Yönetmelikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(4).

Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik (2. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2011). *Etkili Okul: Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2010a). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2010b). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (9. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Boydak Özan, M., Gavcar, M. Saçaklı, F. ve Şahin, N. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçilme ve Atanma Kriterlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES), 1*(1).

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 249-274.

Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi (5. Baskı*). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 1-24.

Dimmock, C. (2013). *School-Based Management and School Effectiveness*, London: Routledge, USA.

Doğan, S., Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici Görüşlerine Göre MEB 2013 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(2), 224-245.

Gürsel, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium), (1996). Standarts for School Leaders. Washington D.C., CCSSO.

ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium), (2015). Model Policy Standards for Educational Leaders. CCSSO.

Işık, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 206-211.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*, 193-207.

Kaya, A. ve Göçen, A. (2012). Okul Yöneticilerinin Rotasyonu Üzerine Nitel Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 149-165.

Kurtulmuş, M., Günda, A. ve Ardıç, T. (2012). Zorunlu Yer Değişikliği Uygulamasına (rotasyon) İlişkin İlköğretim Yöneticilerinin Görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 49-57.

Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi? (3. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçükali, R. (2011). *Yönetim Felsefesi*. Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P.İ., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. National College of School Leadership, Nottingham, England

Leithwood K., & Riehl C. (2003). What We Know About Successful School Leadership. A report by Division A of The American Educational Research Association (AERA). Chicago.

Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). School Leadership that Works: From Research to Results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MEB, (1990). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Nitelikleri ile Atanmaları Hakkında Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 20656, 5 Ekim 1990.

MEB, (1993). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 21600, 07 Haziran 1993.

MEB, (1995). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 22417, 27 Eylül 1995.

MEB, (1998). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 23471, 23 Eylül 1999.

MEB, (2000). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 24246, 30 Kasım 2000.

MEB, (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 25343, 11 Ocak 2004.

MEB, (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 26098, 04 Mart 2006.

MEB, (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 26492, 13 Nisan 2007.

MEB, (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 26856, 24 Nisan 2008.

MEB, (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 27318, 13 Ağustos 2009.

MEB, (2013a). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 28758, 7 Eylül 2013.

MEB, (2013b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. T. C. Resmi Gazete, 28573, 28 Şubat 2013.

MEB, (2013c). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 28728, 4 Ağustos 2013.

MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 29026, 10 Haziran 2014.

MEB, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 29494, 6 Ekim 2015.

MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 30046, 22 Nisan 2017.

MEB, (2018). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 30455, 21 Haziran 2018.

MEB, (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 31386, 5 Şubat 2021.

Mendels, P. ve Mitgang, L. D. (2013). Creating Strong Prıncıpals. *Educational Leadership, 70*(7), 22-29. New York: Wallace Foundation. ASCD.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uyulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2013.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.). 1973. T.C. Resmi Gazete, 14574, Haziran 1973.

OECD, (2008a). Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership, OECD, Paris.

OECD, (2008b). Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice, OECD, Paris.

Okçu, V., Avcı, Y. E. ve Avcı, H. (2015). Okul Müdürlerinin Rotasyona İlişkin Görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Kafkas University Journal of the Institute of Social Sciences, 15*, 67-88.

Özmen F. ve Kömürlü F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme Ve Atamada Yaşanan Sorunlarve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi. 2*(1), ISSN: 1309 -8012 (Online).

Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Technical Manual, Version 1.0, Vanderbilt University

Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Okul Müdürlerinin Atanma ve Yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education, 1*(3), 33-48.

Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 Yılı ve Sonrasında Yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliklerin Karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(12).

Taymaz, H. (2011). Okul *Yönetimi: Okul Yöneticisinin İş Alanları, Alanlara Giren İşler, İşlerin İşlemleri, İşlem Basamakları. (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tonbul, Y., ve Sağıroğlu, S. (2012). Okul Müdürlerinin Zorunlu Yer Değiştirme Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: *Theory and Practice], 18*(2), 313-339.

Turan, S., Yıldırım, N., ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(3), 63-76.

Türkmenoğlu, G. ve Bülbül, T. (2015) Okul Yöneticilerinin Göreve Geliş Biçimlerinin Okul Kültürüne Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2).

Yeloğlu, D. (2008). *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Atamaya İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Yıldırım, A. (2002). MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca Düzenlenen "Eğitim Yönetimi" Kurslarının Değerlendirilmesi. 21. Yüzyılda Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler. Ankara Üniversitesi Yayın No:191.

Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013). Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*, 98 – 119.

Yılmaz, E. ve Yılmaz, D. (2012). *Benim Okulum*. Konya: Gençlik Yayınevi.

Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul Yöneticisi Seçme Sürecini Deneyimleyen Yönetici Adaylarının Sözlü Sınav Yöntemine İlişkin Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 3*(3), 102-126.

Yörük, S. ve Akalın Akdağ, G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 66-92.

Waters, J.T., & Marzano, R.J. (2006). School District Leadership that Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper. Denver, Co: McREL.

# TÜRK VE SURİYELİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN HAYAL EDİLEN MEKÂNIN ÇİZİLMESİ[15]

**Kevser ARSLAN**

Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi

arslankevser96@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0658-7175

**Meryem HAYIR KANAT**

Prof. Dr.,Yıldız Teknik Üniversitesi

mhayir@yildiz.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-3190-3144

**Aslı GÖRGÜLÜARI**

Prof. Dr.,Yıldız Teknik Üniversitesi

agorgulu@yildiz.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-6034-3684

## Özet

Toplumlar arasında farklı gerekçe ve amaçlara dayanarak, zorunlu veya isteğe bağlı göç hareketleri yaşanmaktadır. Türkiye, sahip olduğu coğrafi konumu nedeniyle farklı uyruktan insanların göç dalgasına maruz kalan ülkeler arasındadır. Suriye'de 2011 yılında iç savaşın başlamasının ardından, Suriye uyruklu çok sayıda insanın göç ettiği ülkelerin başında uzun bir sınır hattına sahip olduğu kuzey komşusu olan Türkiye gelmektedir. Göç dalgası sürecinde ve sonrasında, göçten etkilenebilecek Suriye uyruklu farklı yaş grupları bulunmakla birlikte, eğitim hayatı devam eden öğrencilerin, bu süreçten ciddi şekilde etkilendikleri açıktır. Göç ettikleri ülkede dil, kültür ve buna benzer engellerle karşılaşan öğrencilerin, yeni yaşam alanları olan Türkiye'ye uyumu kolay olmamıştır. Suriyeli göçmen öğrenciler 2016 yılına kadar farklı şekillerde eğitim almışlardır. Bu süre zarfında uygulanan yöntemlerin sağlıksızlığının görülmesi ve göç sürecinin uzaması sonrasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim görmeleri zorunlu hale getirildi. Türk öğrencilerle birlikte eğitim görmeleri ve Suriyeli öğrencilerin okula uyum problemlerinin de yaşanmaya başlamasına neden oldu. Bu problemlerin azaltılması, çözüme kavuşturulması yine eğitim sistemi içerisinde mümkündür. Okullar kapsamında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri, bir araya gelebilecekleri ortamlar oluşturulabilmeli ve işbirliği içerisinde çalışabilecekleri etkinlikler düzenlenebilmelidir. Buradan hareketle bu çalışmada; göçmen ve Türk öğrencilerin birlikte oluşturacakları etkinlik geliştirilmiştir. Araştırma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine başvurularak belirlenen, Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan yerli ve göçmen toplam23 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler karma olarak 4 gruba ayrılmış ve istasyon tekniği kullanarak, hayal ettikleri mekânları tasarlaması ve çizimler yoluyla ortaya koyması istenmiştir. Öğrenci gruplarına gerekli açıklamalar ve bilgilendirilmeler yapılmıştır. Öğrencilere resim kâğıdı ile boya kalemleri verilmiş ve hayal etmiş oldukları mekânı çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen süreler sona erdiğinde öğrenci grupları yer değiştirmiş ve diğer grup tarafından başlatılan resim yeni gelen grup tarafından devam ettirilmiştir. Bu şekilde öğrenci yer değişikliği ve resim tamamlama işlemi dört tur sonunda tamamlanmıştır. Her bir öğrenci grubunun ortak dili olan dört farklı çizim, uygulama süreci sonunda toplanmıştır. Çizimler yoluyla elde edilen çalışma verileri nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan içerik analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Çizimler istasyon değişimlerinde fotoğraflanmış ve gelişim takip edilmiştir. Öğrencilerin çizimleri incelenmiş, kodlar oluşturulmuş, kategoriler haline getirilmiş ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Çalışma çerçevesinde ulaşılan bulgulara bakıldığında;

[15]Bu bildiri Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri(BAP) birimi tarafından desteklenen SBA-2022-5037 numaralı "Uluslararası Göçmen ve Mülteci Öğrencilerin Entegrasyonunda Okul Dışı Eğitim Ortamlarının Kullanımı (GEODEM)" Projesi kapsamında hazırlanmıştır.

göçmen ve yerli ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde mutlu oldukları ve eğlendikleri, akranlarıyla oyun aktiviteleri gerçekleştirdikleri, yeşil alana sahip bir mekânı hayal ettikleri tespit edilmiştir

**Anahtar Sözcükler:** Yerli öğrenci, göçmen öğrenci, istasyon tekniği, entegrasyon (uyum)

## DRAWING THE SPACE IMAGINED BY TURKISH AND SYRIAN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

### Abstract

Migration movements occur among societies based on different reasons and purposes, whether mandatory or voluntary. Turkey is one of the countries that has been exposed to a wave of migration from people of different nationalities due to its geographical location. After the start of the civil war in Syria in 2011, Turkey, as the northern neighbour with a long border, became one of the primary destinations for a large number of Syrian nationals. Throughout the migration wave and afterwards, various age groups of Syrian nationals have been affected, particularly students continuing their education, who have been significantly impacted by this process. The adaptation of students facing language, cultural, and similar barriers in the country they migrated to, namely Turkey, has not been easy. Until 2016, Syrian immigrant students received education in different ways. However, after recognizing the inadequacy of these methods and the prolonged nature of the migration process, attending schools under the Ministry of National Education became mandatory for them. This led to their integration with Turkish students and also brought about challenges in terms of adjustment to school for Syrian students. Nevertheless, reducing and resolving these problems is possible within the education system. Schools should create environments where students can interact with each other, come together, and participate in collaborative activities. In light of this perspective, this study aims to develop activities that will be formed jointly by immigrant and Turkish students. The research participants consist of a total of 23 middle school students, determined through criterion sampling, who live in the Republic of Turkey, both Turkish and immigrant. The students were divided into 4 mixed groups and were asked to design and present their imagined places through drawings using the station technique. Necessary explanations and information were provided to the student groups. They were given drawing paper and colouring pencils to draw their imagined places. When the time given to each student group was over, they rotated places, and the drawing started by one group was continued by the incoming group. In this way, student rotation and completion of the drawing process were completed after four rounds. Four different drawings, which were the common language of each student group, were gathered at the end of the application process. The data obtained through drawings were analysed using content analysis, one of the qualitative research methods. The drawings were photographed during station changes, and their development was monitored. The students' drawings were examined, codes were created, categorized, and frequency values were calculated. According to the findings reached within the scope of the study; it was determined that both immigrant and native middle school students are happy and having fun in their drawings, engaging in play activities with their peers, and imagining a place with green space.

**Keywords:** Native student, immigrant student, station technique, integration.

## GİRİŞ

Toplumlar çeşitli nedenlere bağlı olarak, zorunlu ya da gönüllü olarak göç hareketlerine dâhil olmaktadır. Geçmişten günümüze gerçekleştirilen yer değiştirme hareketi olan göçlerin, meydana gelme gerekçeleri ve oluşum süreçleri zaman içerisinde değişim göstermiştir (Arslan & Uslu, 2020). Savaş, ekonomik ve sosyal sebeplerle yaşam koşullarını iyileştirmek isteyen insanlar yeni yerlere göç etme eğilimi göstermektedir (Aydeniz & Sarıkaya, 2021).Verimli arazilere yerleşme, savaştan kaçma, iyi eğitim olanklarına erişim, sağlık faktörlerinin kötü olması ve iyi imkânlara ulaşma isteği, ekonomik krizler ve iş olanaklarına erişim gibi durumlar sonucu göçler gerçekleşmektedir(Karaman & Bulut, 2018). Özellikle son yıllarda hızlanan göç hareketleri toplumları farklı açılardan etkileyen bir konu haline gelmiştir ve farklı disiplinler tarafından üzerinde çalışılmaktadır.

Türkiye, yer aldığı coğrafi konumu dolayısıyla göç hareketlerine uğrayan dünya ülkeleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Ekonomik, sosyal, siyasal, hukuksal olarak Türkiye'nin

batısında yer alan daha yüksek standartlara sahip varsıl toplumlarla dile getirilen bu noktalarda yoksunluk yaşayan doğu ve güneyindeki toplumlar arasında geçiş noktası olması bu sonucu doğurmuştur. Özellikle Türkiye'ye yönelik göçler 2011 sonrası sonrasında Suriye'de yaşanan iç savaşın başlamasıyla beraberciddi boyutlara ulaşmıştır. Suriye uyruklu bireylerin Türkiye'ye göç etmesiyle, 2023 itibarıyla yaklaşık 4 milyon Suriyeli Türkiye'de yaşamaktadır (İşigüzel & Baldık, 2019; UNHCR, 2023). Bu durum beraberinde hayatın pek çok alanında olduğu gibi eğitim alanında da uyum sorunlarına yol açmıştır. Göçmenlerin eğitim sistemine uyumu, hem onların geleceği hem de ev sahibi toplumun refahı için belirleyici bir faktördür. Göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonu, onların geleceği için kritik bir etmendir. Onlar, yeni bir kültürle, dil ve toplumsal normlarla karşı karşıya gelirken, uyum süreci çeşitli zorluklarla doludur. Ancak, bu uyum sürecinin başarısı, onlara sunduğumuz destek ve fırsatlarla şekillenir.

Göç hareketiyle birlikte; göç eden bireyler için sosyolojik, psikolojik, siyasal ve iktisadi disiplinler yeniden şekillenmektedir. Bireylerin farklı faktörlerden etkilenerek uyum sağlama noktasında birçok problemlerle karşı karşıya kalınabileceği öngörülmektedir (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015; Aydeniz & Sarıkaya, 2021). Göçmen ve sığınmacılar hayatın pek çok alanında (sosyal, kültürel, sağlık, barınma, güvenlik ve eğitim) sorunlarla karşılaşacaklar ve uyum sağlamaları gerekecektir (Koç, Görücü & Akbıyık, 2015).Göç eden ailelerin karşılaştıkları sorunlar çocukların eğitim hayatına da etki etmektedir. Göç etmek durumunda kalan çocuklar yeni yaşam alanlarındadezavantajlı konuma geçmekte vegöç sürecine bağlı olarak en çok etkilenen bireyler çocuklar olmaktadır (Koşar & Aslan, 2020).

Göç nedeni ile ülkelerinden uzakta yaşama durumunda kalan çocuklar yaşam habitatlarını kaybetmiş ve yeni yaşam alanları arayışındadırlar. Bu süreç çocuklarda genellikle travmatik tecrübeleri de beraberinde getirmektedir. Türkiye'de ne kadar süre bulunacakları belli olmayan Suriyeli göçmenlerin büyük bir çoğunluğunu eğitim çağındaki çocukların oluşturması, ciddi bir boyuttur (Eren, 2019). Göç zorunluluğuna tabi olan eğitim çağındaki çocuklar, göç ettikleri ülkenin eğitimine entegre olmaları sürecinde sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ülkelerin okul çağındaki göçmen çocuklara verilecek eğitim konusunda yol haritalarının olmaması sorunu daha da artırmaktadır. Eğitim çağındaki bireylerin uyum sürecinde; dil, iletişim, kültürel farklılık, duygusal, ekonomik, psikolojik, akademik, sosyal ve okul kaynaklı birçok sorunlar yaşandığı farklı çalışmalarda belirtilmektedir (Dere & Demirci, 2023; Eren, 2019; Ferfolja &Vickers, 2010; Karabenick & Phyllis, 2004; Şimşir & Dilmaç, 2018; Telsaç & Telsaç, 2022; Uğurlu, 2018; Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018; Yurdagül & Tok, 2018).

Göçmen çocuklar için eğitimde fırsat eşitliği, her toplumun sorumluluğudur. Eğitimin yerli ya da göçmen tüm öğrencilere adil bir şekilde ulaşmasını sağlamalıdır. Göçmen çocukların eğitim sürecine aktif katılımı, kültürel çeşitliliği artırır (Koçak & Gündüz, 2016; Ural, 2012). Göçmen öğrenciler, farklı kültürlerden gelen değerleri ve gelenekleri eğitim ortamına aktarırlar. Bu, diğer öğrenciler ve öğretmenler için bir fırsat olabilir çünkü kültürel etkileşim, hoşgörü ve anlayışı artırır. Aynı zamanda, göçmen çocuklar da ev sahibi kültüre entegre olarak yeni bir kimlik oluşturma fırsatı bulurlar ve bu da kişisel gelişimlerini destekler (Keçeci, 2019). Göç eden çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için, okullarımızın esneklik göstermesi ve çeşitlilik üzerine odaklanması önemlidir. Ders müfredatlarının kültürel çeşitliliği yansıtması, göçmen çocukların kendilerinin temsil edildiklerini hissetmelerine yardımcı olur ve motive eder (Ereş, 2015). Göçmen çocuklar eğitim yoluyla topluma entegre olurlar ve bu, sosyal ve ekonomik katılımlarını artırır. Aynı zamanda, ev sahibi toplumlar, göçmenlerin uyum sürecine destek olarak, birbirleriyle daha güçlü bağlar kurarlar. Toplumsal işbirliği ve dayanışma, göçmenlerin eğitime uyumunu kolaylaştıran önemli unsurlardır (Sözer, 2019).

Göç sürecinden farklı açılardan etkilenen çocukların, bulunmak istedikleri yerin, yaşamak istedikleri yerdeki niteliklerin nasıl olması gerektiğine dair düşüncelerinin ortaya konulması bir gereksinim olarak görülebilir. Bireylerin hayal ettikleri ve olmalarını istedikleri mekâna ait bir resim oluşturulması, onların uyum süreçlerine katkı sağlamada önemli bir adım olabileceği düşünülmektedir. Ülkelerinden uzaklaşan ve yeni bir ortama uyum sağlama sürecine dâhil olan Suriyeli çocukların, yer almak istedikleri ve hayal ettikleri mekânların ortaya konulması, onların entegre edilmesi sürecine olumlu katkılar sağlayabilecektir. Bulundukları ortamın eğitim bağlamında etkin bir hale getirilmesi yerli ve göçmen öğrencilerin karşılıklı olarak uyum sağlama sürecine katkı sağlayacaktır. Aynı çatı altında öğrenim görmekte olan Türk ve Suriyeli öğrencilerin zihinlerinde biçimlendirdikleri ortak mekân algısının tespit edilmesi, ortak mekânlarının şekillendirilmesi noktasında çerçeve sağlayabilecektir. Çalışma gruplarının küçük olduğu durumlarda daha sıklıkla çizimlerden yararlanılsa da dezavantajlı grup olarak alınabilecek olan göçmenlerin kendilerini ifade etmesinde de katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla da bireylerin hayal ettikleri mekâna ait nitelikler bu çalışmada çizimler aracılığıyla saptanacaktır. Alan yazın incelendiğinde, göçmen öğrencilerin çizimler yoluyla düşüncelerinin ortaya çıkarıldığı çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Akcan & Türkcan, 2022; Akman& Ekinci, 2021; Alan, İpek, Çomut, 2021; Filiz, Cancan & Çelik, 2018; Kahraman & Arabacıoğlu, 2020; Yanık & Kozandağı, 2021). Ancak mevcut çalışma, Türk ve Suriyeli öğrencilerin hayal ettikleri ortak mekân algılarını ortaya koyacak olması nedeni ile diğer çalışmalardan ayrışmaktadır. Yerli ve göçmen öğrencilerin yer aldığı çevrenin iyileştirilmesi, istenilen düzeye getirilmesi açısından, elde edilen bulguların yol gösterici olabileceği beklenmektedir. Mevcut çalışmada, Suriye göçmeni ve Türk öğrenciler tarafından istasyon tekniği aracılığıyla, hayal ettikleri mekânların tasarlanması ve çizimler yoluyla ortaya konulması amaçlanmış ve çalışma amacı doğrultusunda "*Türk ve Suriyeli Ortaokul öğrencilerinin hayal ettikleri mekânların tasarımları nasıldır? "* araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu-bilim) deseninden yararlanılmıştır. Mevcut desen, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular; olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler veya kavramlar olabilmektedir. Yabancı olmadığımız bu olguların ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmalara fenomenoloji(olgu-bilim) deseni temel oluşturabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul'da bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören, Türkiye Cumhuriyetinde yaşayan yerli ve göçmen ortaokul öğrencilerinden meydana gelmektedir."Uluslararası Göçmen ve Mülteci Öğrencilerin Entegrasyonunda Okul Dışı Eğitim Ortamlarının Kullanımı (GEODEM) Projesi"ne dâhil olan katılımcılardan veriler elde edilmiştir. Proje katılımcıları 6. ve 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören 12'si yerli, 11'i Suriye göçmeni olmak üzere toplam23 öğrenciden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak çizimler kullanılmıştır. Çizimler, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlü bir araç olarak gösterilebilmektedir (Barrantes Elizondo,

2019; Bland, 2018). Ayrıca çizimler aracılığıyla pasif konumda olan düşüncelerin görseller ile aktif hale getirilmesi amaçladığı ifade edilmektedir (Ekici, 2019). Mevcut çalışmada yer alan katılımcıların küçük yaş grupları olduğu dikkate alındığında, çizimlerin veri elde edilmesi sürecinde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada çizim formlarından yararlanılarak veri toplanma işlemi gerçekleştirilmiştir.

**Uygulama Süreci**

Uygulama süreci, istasyon tekniğinden faydalanılarak yürütülmüştür. Öğrencilerin entegrasyonunun sağlanması amacı göz önünde bulundurularak, dört farklı öğrenci grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan grupların Türk ve Suriye göçmeni öğrenci oranı dikkate alınarak dengeli dağılımı sağlanmıştır. Öğrenci gruplarına gerekli açıklamalar ve bilgilendirilmeler yapılmıştır. Öğrencilere resim kâğıdı ile boya kalemleri verilmiş ve hayal etmiş oldukları mekânı çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen süreler sona erdiğinde öğrenci grupları yer değiştirmiş ve diğer grup tarafından başlatılan resim yeni gelen grup tarafından devam ettirilmiştir. Bu şekilde öğrenci yer değişikliği ve resim tamamlama işlemi dört tur sonunda tamamlanmıştır.

**Verilerin Çözümlenmesi**

Araştırma verilerin nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizine başvurularak çözümlenmiştir. Öğrencilerden elde edilen çizim kâğıtları incelenmiştir. Elde edilen dört farklı çizim kâğıdı G1, G2,G3, G4 biçiminde kodlanmıştır. İlk aşamada çizim formlarının amacına uygun doldurulma durumuna bakılmış ve değerlendirme işlemine geçilmiştir. Sonraki aşamada çizim kâğıtlarında yer verilen temalar belirlenmiş, belirlenen temalara ait kodlar incelenmiştir. Gerçekleştirilen inceleme sonrasında yapılan çizimler doğrultusunda; mekân türlerine, mekânlarda yer verilen duygu durumlarına ve yüz ifadelerine, yer verilen sosyal çevrelerine ve ulusal simgelere yönelik temalar oluşturulması uygun görülmüştür. Birinci turu tamamlanan analiz işlemi sonrasında temalara ait kategoriler ve kodlar derinlemesine bir biçimde belirlenmiştir. Analiz işlemi sonucunda, belirlenen kodlar uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Kısaca temalar, kategoriler, alt temalar ve kodlar benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak, bir araya getirilerek analiz işlemi tamamlanmıştır. Her bir koda ait frekans değerleri hesaplanarak tablolar halinde bulgularda sunulacak biçime getirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerliliğin sağlanması noktasında, farklı araştırmacılar tarafından aynı verilerin analizi, yorumu ve karşılaştırılması güvenirlik açısından değerlidir (Merriam, 2013).Bu doğrultuda araştırmada analiz edilen öğrenci çizimleri 4 alan uzmanı tarafından da incelenerek görüş birliği oluşturulmuştur. Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda uygun temalar, kategoriler oluşturulmuş ve kodlar uygun bir biçimde yerleştirilmiştir. Güvenirlik hesaplaması sürecinde Miles & Huberman'ın güvenirlik formülünden yararlanılmıştır. Bu formülle elde edilen değerin %80 oranında uyumlu olması beklenmektedir. Güvenirlik kat sayısı fikir birliği bulunanların, fikir birliği bulunan ve fikir birliği bulunmayanların toplamına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanır [Görüş birliği /(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100](Miles &Huberman, 2016). Uzmanlarla gerçekleştirilen analizler sonrasında, görüş birliği ve görüş ayrılığında bulunulan kodlar belirlenmiş, güvenilirlik kat sayısı hesaplanmıştır ve ortalama güvenirlik kat sayısı %92 olarak elde edilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından yapılan örnek çizimlere de yer verilmiştir.

## BULGULAR

Çalışma kapsamında öğrencilerin hayal edilen mekânlara yönelik olarak oluşturdukları çizimler analiz edilmiş ve analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından hayal edilen mekânlarda yer verdiklerimekân türlerine yönelik çizimlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Hayal Ettikleri Mekân Türlerine İlişkin Çizimleri**

| Tema | Kategori | Kod | Frekans |
|---|---|---|---|
| Mekân Türü | Açık Mekân | Güneşli Hava | 4 |
| | | Çiçekli Alan | 4 |
| | | Bol Yeşilli Alan | 4 |
| | | Kuşların Bulunduğu Alan | 3 |
| | | Okul Bahçesi | 2 |
| | | Gökkuşağı | 2 |
| | | Bulutlu Hava | 2 |
| | | Su Kaynakları | 2 |
| | | Yağmurlu Hava | 1 |
| | Kapalı Mekân | Okul | 3 |
| | | Gemi | 3 |
| | | Uçak | 3 |
| | | Zemplin /Uçan Balon | 2 |
| | | Sınıf | 2 |
| | | Futbol Sahası | 1 |
| | | Cafe | 1 |

Tablo 1 incelendiğinde, Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından yapılan çizimlerde ifade edilen mekân nitelikleri bağlamında hayal ettikleri mekân türleri görülmektedir. Öğrenci çizimleri; "Mekân Türü" temasında "Açık Mekân" ve "Kapalı Mekân" olmak üzere 2 alt kategori altında toplanmıştır. "Açık Mekân" kategorisi altında öğrencilerden 4'ü "Güneşli Hava", "Çiçekli Alan" ve "Bol Yeşilli Alan"; öğrencilerden 3'ü "Kuşların Bulunduğu Alan" kodlarında görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca 2 öğrenci yine aynı kategori altında "Okul Bahçesi", "Gökkuşağı", "Bulutlu Hava", "Su Kaynakları";1 öğrenci ise "Yağmurlu Hava" kodlarına çizimlerinde yer vermiştir."Kapalı Mekân" kategorisi altında öğrencilerden 3'ü "Okul","Gemi" ve "Uçak"; öğrencilerden 2'si "Zemplin/Uçan Balon" ve "Sınıf" kodlarında görüşlerini ifade etmiştir. "Futbol Sahası" ve "Cafe" kodlarına ise 1 öğrenci fikrini belirtmiştir. Öğrencilerin mekân nitelikleri bağlamında hayal ettikleri mekân türlerine ait örnek çizimlere Şekil 1'de yer verilmiştir.

**Şekil 1. Hayal Edilen Mekân Türlerine Ait Örnek Çizimler Temsili (G1;G2)**

Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından hayal edilen mekânlarda yer verdikleri duygu durumlarına ve yüz ifadelerine yönelik çizimlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2. Türk ve Suriyeli Ortaokul ÖğrencilerininHayal Ettikleri Mekânlarda Yer Verdikleri Duygu Durumlarına ve Yüz İfadelerin İlişkin Çizimleri**

| Tema | Kategori | Kod | Frekans |
|---|---|---|---|
| Duygu Durumu/Yüz İfadesi | Olumlu | Mutlu | 4 |
| | | Keyifli | 4 |
| | | Eğlenceli | 3 |
| | | Sevgi | 3 |
| | | Şefkat | 2 |
| | | İlgili | 1 |
| | Olumsuz | Üzgün | 2 |
| | | Canı Sıkılmış | 1 |
| | | Korkmuş | 1 |
| | | Tedirgin | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde, Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından yapılan çizimlerde ifade edilenduygu durumlarına ve yüz ifadeleri görülmektedir. Öğrenci çizimleri; "Duygu Durumu/Yüz İfadesi" temasında "Olumlu" ve "Olumsuz" olmak üzere 2 alt kategori altında toplanmıştır. "Olumlu" kategorisi altında öğrencilerden 4'ü "Mutlu" ve "Keyifli"; 3'ü "Eğlenceli" ve "Sevgi" kodlarında fikirlerini ortaya koymuştur. 2 öğrenci "Şefkat", 1 öğrenci "İlgili" kodlarında görüşlerini ifade etmiştir. "Olumsuz" kategorisi altında 2 öğrenci "Üzgün"; 1 öğrenci "Canı Sıkılmış", "Korkmuş" ve "Tedirgin" kodlarında duygu durumlarını açıklamıştır. Öğrencilerin hayal ettikleri mekânlarda yer verdikleri duygu durumları ve yüz ifadelerine ait örnek çizimlere Şekil 2'deyer verilmiştir.

**Şekil 2. Hayal Edilen Mekânlardaki Yer Verilen Duygu Durumları ve Yüz İfadelerine Ait Örnek Çizimler Temsili (G4; G3)**

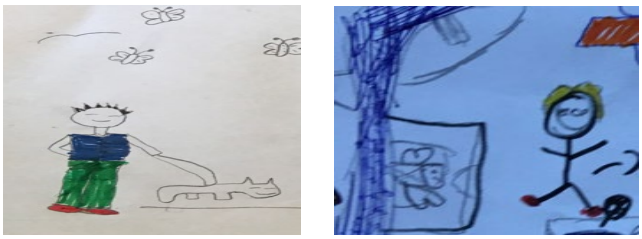
Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından hayal edilen mekânlarda yer verdiklerisosyal çevrelerine yönelik çizimlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3. Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Hayal Ettikleri Mekânlarda Yer Verdikleri Sosyal Çevrelerine İlişkin Çizimleri**

| Tema | Kategori | Kod | Frekans |
|---|---|---|---|
| Sosyal Çevre | Aktivite Çevresi | Oyun Ortamı | 4 |
| | | Gezi Ortamı | 3 |
| | | Kitap Okuma | 1 |
| | | Yeme-İçme | 1 |
| | İletişim Çevresi | Arkadaş Ortamı | 3 |
| | | Okul Ortamı | 2 |
| | | Aile Ortamı | 1 |

Tablo 3 incelendiğinde, Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından yapılan çizimlerde yer verilen sosyal çevreleri görülmektedir. Öğrenci çizimleri; "Sosyal Çevre" temasında "Aktivite Çevresi" ve "İletişim Çevresi" olmak üzere 2 alt kategori altında toplanmıştır. "Aktivite Çevresi" kategorisi altında öğrencilerden 4'ü "Oyun Ortamı", 3'ü "Gezi Ortamı", 1'i ise "Kitap Okuma" ve "Yeme-İçme" kodlarında fikirlerini açıklamıştır. "İletişim Çevresi" kategorisi

altında 3 öğrenci "Arkadaş Ortamı", 2 öğrenci "Aile Ortamı" ve 1 öğrenci "Okul Ortamı"kodlarında görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin hayal ettikleri mekânlarda yer verdikleri sosyal çevrelerine ait örnek çizimlere Şekil 3'te yer verilmiştir.



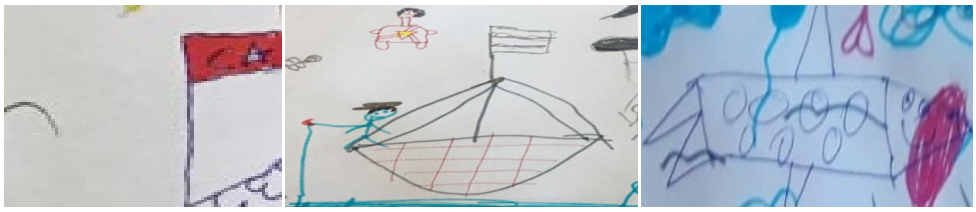
**Şekil 3. Hayal Edilen Mekânlardaki Yer Verilen Sosyal Çevrelerine Ait Örnek Çizimler Temsili (G1; G3)**

Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından hayal edilen mekânlarda yer verdikleriulusal simgelere yönelik çizimlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4. Türk ve Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Hayal Ettikleri Mekânlarda Yer VerdikleriUlusal Simgelere İlişkin Çizimleri**

| Tema | Kategori | Kod | Frekans |
|---|---|---|---|
| Ulusal Simgeler | Barış Simgeleri | Türk Bayrağı | 4 |
| | | İstiklal Marşı | 2 |
| | | Antlaşmalar | 2 |
| | | Askeri Yerler | 1 |
| | Savaş Simgeleri | Savaş Gemileri | 3 |
| | | Savaş Uçakları | 2 |
| | | Savaş Atı | 1 |
| | | Silahlar | 1 |
| | | Şehit/Gazi | 1 |

Tablo 4 incelendiğinde, Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından yapılan çizimlerde yer verilen ulusal simgeler görülmektedir. Öğrenci çizimleri; "Ulusal Simgeler" temasında "Barış Simgeleri" ve "Savaş Simgeleri" olmak üzere 2 alt kategori altında toplanmıştır. "Barış Simgeleri" kategorisi altında öğrencilerden 4'ü "Türk Bayrağı", 2'si "İstiklal Marşı" ve " Antlaşmalar", 1'i "Askeri Yerler" kodlarında fikirlerini beyan etmiştir. "Savaş Simgeleri" temasında kategorisi altında3 öğrenci "Savaş Gemileri", 2 öğrenci "Savaş Uçakları", 1 öğrenci ise "Savaş Atı", "Silahlar" ve "Şehit/Gazi" kodlarında görüşlerini açıklamıştır. Öğrencilerin hayal ettikleri mekânlarda yer verdikleri ulusal simgelere ait örnek çizimlere Şekil 4'te yer verilmiştir.



**Şekil 4. Hayal Edilen Mekânlardaki Yer Verilen Ulusal Simgelere Ait Örnek Çizimler Temsili (G1;G2;G4)**

Öğrencilerin istasyon tekniğiyle yapmış oldukları grup çizimlerinden G2 kodlu çizim kâğıdına ait çizim aşamalarınınbaşlangıcından sonlandırılma süreci içerisindeki değişimleri Şekil 5'te yer verilmiştir.

**Şekil 5. Başlangıcından Sonlandırılma Süreci İçerisindeki Değişimlerine Ait Örnek Çizimler Temsili (G2)**

## SONUÇ

Çalışmada, Suriye göçmeni ve Türk öğrenciler tarafından istasyon tekniği aracılığıyla, hayal ettikleri mekânların tasarlanması ve çizimler yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, istasyon tekniğinden yararlanılarak çizimler yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin çizimlerin en fazla açık mekânlara çizimlerinde yer verdiklerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin genellikle güneşli, çiçekli, yeşil alanlı ve kuş seslerinin duyulduğu bir açık mekânda bulunmak istedikleri ortaya konulmuştur. Bu sonuç öğrencilerin huzur bulabileceği, kendilerini iyi hissedebilecekleri ve dinlenebilecekleri bir ortama özlem duydukları çıkarımı yapılabilmektedir. Bununla beraber kapalı mekân tercihlerinde okul, sınıf, gemi ve uçak yerlerinin öne çıkmaktadır. Öğrencilerin okul ve sınıf ortamını ev ortamına tercih ettikleri sonucuna ulaşmak mümkündür. Dolayısıyla bireylerin okul ortamında vakit geçirmek istedikleri yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca öğrenci çizimlerinde gemi ve uçak gibi seyahat objelerinin bulunması, öğrencilerde gezinti ve yolculuk yapma isteğinin varlığına işaret olarak gösterilebilir. Öğrencilerin eğitim gördükleri okulun bahçesinin çok minik olması ve okul çevresinde yeşil alanların olmayışı yeşile ve açık havaya olan özlemi artırmış olabilir.

Öğrencilerin çizimlerindemutlu, keyifli, eğlenceli, şefkat ve sevgi insanların duygu durumlarının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Buna karşın üzgün, öğrenci üzgün, korkmuş ve tedirgin hislerin arka plana atılmaktadır. Bu noktada öğrencilerin mutlu oldukları, keyifli vakit geçirdikleri ve ilgi gördükleri ortamlarda bulunmak istedikleri çıkarımı yapılabilir. Göçmen öğrencilerin bazı şiddete dayalı psikolojik bozukluklarla karşı karşıya kalabilmeleri (Altunay & Dede, 2019), kendilerini iyi hissedebilecekleri bir ortama ihtiyaç duyabilmeleriyle ilişkilendirilebilir. Öğrenciler ihtiyaçlarının karşılanabilmesi adına bireylerinsosyal uyum veaidiyet duygusunu geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin aktivite yaptıkları ve iletişim kurabildikleri bir sosyal çevre tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bireylerin oyun oynayabilecekleri, gezinti yapabilecekleri sosyal çevre hayalinde bulundukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikteöğrencilerin akranlarıyla vakit geçirebileceği arkadaş ortamını tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Göçmen ve yerli öğrencilere oyun oynama, film izleme, gezi gibi aktivitelerin yapılması önerilebilir. Benzer biçimde Temiz(2020), film izleme, kitap okuma gibi etkinliklerin çeşitli sosyal aktivitelerin düzenlenmesi ihtiyacını vurgulamıştır. Öğrencilerin uyum sürecinde akranlarıyla kurabileceği etkili sosyal iletişimin toplumsal entegrasyonu kolaylaştırabileceğine işaret edilmektedir (Ereş,2015; Suna, Çelik, Ağar, Eroğlu & Coşkun, 2021).

Öte yandan Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından yapılan çizimlerde ulusal simgelere de yer verilmiştir. Öğrencilerin bayrak, milli marş, antlaşmalar gibi barışa yönelik simgelerle karşılaşılmıştır. Bunun tersine savaş gemileri ve uçakları, silahlar gibi savaşı çağrıştıracak

simgelere rastlanmıştır. Buradan hareketle Suriye göçmeni öğrencilerin ülkelerinde yaşadıkları savaş olgusunu çizimlerine yansıtmış olma ihtimalini akıllara getirmektedir. Türk öğrencilerin ise Suriye göçmeni arkadaşlarının yaşam hikâyelerinden, sosyal medya ve haber ağlarından aşina oldukları bilgileri çizimlerine aktardıkları ifade edilebilir.

Özetle, Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada vakit geçirebileceği, mutlu olabilecekleri, eğlenebilecekleri, akranlarıyla oyun aktiviteleri gerçekleştireceği, yeşil alana sahip mekânlar oluşturulması ve tasarlanması önerilmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri, bir araya gelebilecekleri ortamlar oluşturulabilmeli ve işbirliği içerisinde çalışabilecekleri etkinlikler düzenlenebilmelidir.

## KAYNAKLAR

Akcan, E. ve Türkcan, S. D. (2022). Mülteci/göçmen öğrencilerin sınıf öğretmeni imajına ilişkin yaptıkları çizimler. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 106-129.

Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergis*i , (2) , 58-83 .

Akman, Ö. ve Ekinci, H. (2021). Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Algısının Çiz-Yaz-Anlat Tekniği ile İncelenmesi. *Vakanüvis Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi (Online),* 6(Prof. Dr. Süleyman Büyükkarcı Özel Sayısı), 82-115.

Alan, S., İpek, M. ve Çomut, E. (2021). Okul çağındaki göçmen çocukların okula ait algılarının resimlerle karşılaştırılması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* , (11) , 435-456

Altunay, E. ve Dede, M. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 127-144.

Arslan, Ü. G. ve Uslu, F. (2020). Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(2), 203-216.

Aydeniz, S. ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 385-404.

Barrantes-Elizondo, L. (2019). Creating space for visual ethnography in educational research. *Revista Electrónica Educare,* 23(2), 1-15.

Bland, D. (2018). Using drawing in research with children: lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education,* 41(3), 342-352

Dere İ. ve Demirci, E. (2023). Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(INCSOS VIII Özel Sayısı), 108-135.

Ekici, G. (2019). Öğretmen adaylarının "AIDS" kavramı konusundaki bilişsel yapıları: çizme-yazma tekniği örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 115-129.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(1), 213-234.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6 (2) , 17-30.

Ferfolja, T., & Vickers, M. (2010). Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney. *Critical Studies in Education*, 51(2), 149-162.

Filiz, S. B., Cancan, D. A., ve Çelik, F. K. (2018). Suriyeli çocukların Suriye'ye bakış açılarına ilişkin resimlerinin analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 519-536.

Güngör, M., Bakar, Ç. ve Çalımlı, N. (2023). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine, göçmen /gönüllü eğitmenlerin katkılarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 6* (1) , 167-184.

İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.

Kahraman, P. B. ve Arabacıoğlu, B. (2020). Türk ve Suriyeli beş yaş çocukların oyunlarının çizimleri yoluyla incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 320-337.

Karabenick, S. A. ve Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.

Karaman, H. B. ve Bulut, S. (2018). Göçmen Çocuk Ve Ergenlerin Eğitim Engelleri, Psikolojik Sorunları Ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Göç Özel Sayısı* Cilt 2, 393-412.

*Keçeci, Y. (2019).* Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göçmen Sorununa Ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları *(Doctoraldissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).*

Koç, M., Görücü, İ. ve Akbıyık, N. (2015). Suriyeli Sığınmacılar ve İstihdam Problemleri. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1) , 63-94.

*Koçak, O.,& Gündüz, R. Demet (2016). Avrupa Birliği göç politikaları ve göçmenlerin sosyal olarak içerilmelerine etkisi.* Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 66-91.*

Koşar, S. ve Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 9(4), 1799-1831.

Merriam,S.B.(2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayınları. (t.y.).

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi (Çev. Ed. Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A.).* Ankara: Pegem Akademi.

*Sözer, A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet.* Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431.*

Suna, H. E., Çelik, Z., Ağar, M., Eroğlu E., ve Coşkun, I. (2021). Türkiye'de Suriyeli göçmen çocukların eğitime uyumlarını destekleme: Psikolojik destek, dil becerileri, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi,* 41, 381-407.

Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.

Telsaç, Ö. Y. ve Telsaç, C. (2022). GÖÇ nedeniyle oluşan temel eğitim sorunları. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi,* 5(3), 113-122.

Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, II (II) , 45-59.

Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, 178-242.

UNHCR. (2023). Türkiye'deki mülteciler ve sığınmacılar. BM Mülteciler Örgütü, Mayıs 20, 2023 tarihinde www.unhcr.org: Https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar adresinden alındı.

Ural, A. (2012). Türk asıllı göçmenlerin Hollanda'daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).

Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4* (2) , 134-149.

Yanık, B. ve Kozandağı, H. (2021). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 299-326.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdagül, A. ve Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

# OTİZMLİ ÇOCUKLARI (2-11 YAŞ) ARASINDA OLAN EBEVEYNLERİN İYİ OLUŞ MERHAMET PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE BİLİŞSEL ESNEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ[16]

**Hanife MUSA**

Uzman Doktor

hanifemusa2805@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1336-1812

**Ayşin SATAN**

Profesor, Doktor, Marmara Üniversitesi

aysin.satan@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9852-902X

**Otay Taymaz SARI**

Doçent, Doktor, Marmara Üniversitesi

oktaysari@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7350-0909

## Özet

Bu araştırmada, otizmli çocukların ebeveynlerinin iyi oluş, merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeyleri incelenmeye amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022 yılında İstanbul ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim görmekte olan otizmli çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak 301 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile araştırmacı tarafından geliştirilen Merhamet Ölçeği (Musa, H. 2022), Perma İyi Oluş Ölçeği (Butler ve Kern, 2016), Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Smith vd., 2008) ve Bilişsel Esneklik Ölçeği (Dennis ve Vander Wal, 2010) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda otizmli çocukların ebeveynlerin iyi oluşları ile merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu bulunmuştur. İyi oluş ile merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasında yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esnekliğin birlikte iyi oluşun %31'ini açıkladığı bulunmuştur. Diğer bulgulara göre ise kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek düzeyde merhamet sahip oldukları, çocuk yaşı değişkenine göre daha küçük yaşlar lehine tespit edildiği, çalışan katılımcıların çalışmayan katılımcılara göre daha yüksek merhametli olduğu görülmüştür. Ebeveyn yaşı, otizm derecesi, çocuk cinsiyeti ve eğitim durumuna göre bir farklılık saptanmamıştır. Psikolojik sağlamlık değişkenine bakıldığında otizm derecesine göre farklılaşırken, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, çocuk yaşı ve cinsiyetine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İyi oluş ve bilişsel esneklik düzeyi için demografik değişkenlere göre bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İyi oluş, merhamet, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik, pozitif psikoloji, otizm, ebeveyn

# THE RELATIONSHIP BETWEEN WELL-BEING COMPASSION, PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND COGNITIVE FLEXIBILITY IN PARENTS OF CHILDREN (2-11 YEARS) WITH AUTISM[16]

## Abstract

This study is aimed to examine the well-being, compassion, resilience, and cognitive flexibility levels of parents of children with autism. Relational screening model was used in the research. The sample of the research consists of parents of children with autism who are studying in special education and rehabilitation centers in Istanbul in 2021-2022. 301 parents voluntarily participated in the study. The questionnaire which is developed by the researcher to collect information about sociodemographic features of the parents, Compassion Scale (Musa, H, 2022), Perma Well-Being Scale (Butler ve Kern, 2016), Brief Psychological Resilience Scale (Smith et al., 2008) and Cognitive Flexibility Scale (Dennis ve Vander Wal, 2010) were used as a data collection tool. As a result of the research, it was found that there is a significant relationship between the well-being of parents of children with autism and compassion, resilience and cognitive flexibility. As a result of the multiple regression analysis between well-being and compassion, resilience, and cognitive flexibility, it was found that compassion, resilience, and cognitive flexibility together explained 31% of well-being. According to other findings, female participants had a higher level of compassion than males, it was determined in favor of younger ages compared to the child age variable, and the working participants were found to be more compassionate than the non-working participants. No difference was found according to parental age, autism degree, child gender and educational status. When the psychological resilience variable was examined, it was found that while it differed according to the degree of autism, it did not differ according to gender, age, educational status, employment status, child age and gender. There was no difference in well-being and cognitive flexibility according to demographic variables.

**Keywords:** Well-being, compassion, resilience, cognitive flexibility, positive psychology, autism, parent

## GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu hem ebeveynleri hem de çocukları ciddi şekilde etkileyen en önemli gelişimsel bozukluklardan biridir ve bakım veren kişiler de farklı boyutlarda zorluklar yaşamaktadır (Kogan vd., 2008; Khanna vd., 2011; Mohammadi, Rakhshan, Molazem ve Zareh 2018). Otizm spektrum bozukluğunun, karmaşık ve oldukça farklılaşan boyutları ve klinik tablolarıyla genetik ve çevresel nedenleri olan heterojen bir nörogelişimsel bozukluk olduğu ve ilk belirtileri üç yaşından önce ortaya çıktığı bilinmektedir (DSM, 2013; Kırcaali-İftar,2015). Otizm tanısı konmuş olan bireyler, günlük hayatında ciddi iletişimsel, sosyal ve davranışsal zorluklar yaşamaktadır (Mukaddes, 2013; Vivanti, Bottema-Beutel ve Turner-Brown, 2020, s.6). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler, sınırlayıcı ve yıpratıcı olan sosyal, duygusal, ekonomik, eğitimde zorluluk, aile iletişiminde sorunlar dâhil olmak üzere birçok zorlukla karşı karşıya kalmakta (Song, Mailick ve Greenberg, 2018; Sarcan, 2019) bu da ebeveynler üzerinde büyük fiziksel, zihinsel ve sosyal baskılar oluşturmaktadır (Mohammadi-Zade, Pooretemad ve Maleck-Khosravi, 2005). Yapılmış araştırmalarda otizmli çocuk sahibi olmanın, ruh hali, aile sistemindeki şefkat, benlik saygısı, sosyalleşme, dışsallaştırma ve ayrımcılık, kendine zaman ayırma ve eğitim gibi tüm işlevsel alanlarda etkili olduğu ve bu durum ebeveynlerin iyi oluşlarını etkilediği ifade edilmektedir (Seltzer, Krauss, Orsmond ve Vestal, 2000; Costa, Steffgen ve Ferring, 2017; Frantz, Hansen ve Machalicek, 2018). Ayrıca diğer grup karşılaştırma araştırmaları, OSB'li çocukların ebeveynlerinin, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine ve/veya Down sendromu gibi diğer gelişimsel engelleri olan çocukların ebeveynlerine göre daha yüksek düzeyde stres ve daha düşük iyi oluş düzeyine sahip

[16] Bu çalışma, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programındaki tezden üretilmiştir.

olduğunu ortaya koymuştur (Craig vd., 2016; Pastor-Cerezuela, Fernández-Andrés, Pérez-Molina ve Tijeras-Iborra, 2021). İyi oluş pozitif psikolojide öne çıkan bir kavramdır ve pozitif psikolojinin merkezinde yer almaktadır (Seligman, 2011). İyi oluş kavramı, bireyin yaşam kalitesini, mutluluğunu, yaşamdan memnuniyetini ve iyi zihinsel ve fiziksel sağlık deneyimini içeren kapsamlı bir terimdir (Noble ve McGrath, 2012, s.17). Bireylerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları olumsuzluklara ve zorluklara pozitif bir bakış açısıyla bakmaya yönelik yaklaşım "iyi oluş" kavramıyla belirtilmektedir (Butler ve Kern, 2016; Çankır ve Yener, 2017). Araştırmalar, otizmli çocukların ebeveynlerinin iyi oluşunu etkileyen ve strese karşı koruyucu faktörlerle son zamanlarda ilgilenmeye başlamıştır (Fritz, 2022).

Merhamet çok yönlü bir kavram olan (Braun, 1992) ve kültürel açıdan farklılık gösteren bir olgudur. Merhamet evrensel bir anlam taşımakta ve erdem, affetmek, sevgi, yardımseverlik, cömertlik, incitmeme, şefkat gibi diğer kavramları barındıran bir kavramdır (Göka, 2020.s.113, 114, 145). Merhamet, kendine merhamet (Neff ve Faso, 2015), diğer insanlara karşı merhamet, diğer insanlardan görülen merhamet (Gilbert vd. 2017), doğa ve tüm canlılara (Özbaş, 2022) karşı merhameti kapsamakta ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreç olarak tanımlanmaktadır (Strauss vd., 2016). Otizmli çocukların ebeveynlerinin merhametin hem duygusal hem davranışsal olarak çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan hem kendine hem çocuğuna duyarlı ve iletişim açısından çok önemli bir etken olması söz konusudur. Kendine ve diğer insanlara merhamet göstermesi, insanın ruh hâlini olumlu etkilemekle birlikte karşılaştığı sorunlarla baş edebilmekte, güç kaynağı ve koruyucu faktör olabilmektedir. İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde diğer insanlarla iletişim hâlinde olmakta ve böylece insanlar arasında düşünsel, duygusal ve davranışsal alışveriş gerçekleştirilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında kişinin, veren değil bir alıcı olduğu görülmektedir. Bu, destekleyici olsun ya da merhamet yeterliliklerine olsun, çevremizdeki insanlardan gelen merhamet deneyimimizi ifade etmektedir. Bu konuda hastalara ve bakıma ihtiyaç duyan kişilere yönelik yapılmış çalışmalarda hastalar; sempatiyi, acımaya dayalı istenmeyen ve yararsız bir tepki olarak, empatiyi; bireyin çektiği acıyı anlama ve kabullenmeye çalışan duygusal bir tepki olarak, merhameti de empatinin temel yönlerini geliştiren, zorunluluk olmamasına rağmen fazladan yapılan iyilik, sevgi ve saygınlık barındıran bir tavır olarak tanımlamışlardır. Aynı çalışmada hastalar, sempatiden yararlanmadıklarını, empati ve merhameti yararlı bulduklarını, ancak en tercih edilen ve etkili olanın merhamet olduğunu ifade etmişlerdir (Pehlivan ve Güner, 2020).

Bilişsel esneklik, çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşebilme ve bilişsel işlem stratejilerini uyarlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cañas Quesada, Antoli ve Fajardo, 2003). Genel anlamda bilişsel esneklik, birkaç fikir hakkında düşünebilmenin yanı sıra bir düşünceden diğer düşünceye geçme zihinsel yeteneğini, bir aktiviteden diğerine geçmeyi, çevrede yeni bir şeye uyum sağlamayı ve bu çerçevede esnek olmayı ifade etmektedir. Bilişsel esnekliğin temelinde alternatif yolların farkında olma ve alternatifleri kontrol edebilme konusunda kişinin kendisine güven duyması vardır (Dennis ve Vander Wal, 2010; Maintenant ve Bodi, 2022).

Psikolojik sağlamlık, ilk kez 1970'lerde en geniş anlamda sağlığı koruma kapasitesi veya zorluklarla karşılaşıldığında bile uyum sağlama olarak Garmezy tarafından tanımlanmıştır (Denckla vd. 2020). Literatür incelendiğinde psikolojik sağlamlık, bireylerin karşılaştıkları koşullara uyum sağlamalarını temin eden bir kişilik özelliği olarak (Connor ve Davidson, 2003), olumsuz duygusal deneyimlerden geri dönme ve stresli deneyimlerin değişen taleplerine uyum sağlama yeteneğidir (Block ve Kremen, 1996), zorlayıcı veya tehdit edici koşullara rağmen başarılı adaptasyon süreci, kapasitesi ve sonucudur (Masten, Best ve Garmezy, 1990). Bazı tanımlarda psikolojik sağlamlık, olumsuz olaylardan büyüme ve onlarda anlam bulma yeteneğini de içerir (Southwick ve Charney, 2018, s. 8.). Pozitif psikolojide psikolojik

sağlamlığın önemli pozitif kavramlardan biri olduğu ve bir özellik olarak geliştirilmesi gerektiği öne sürülmektedir (Seligman, 2002).

Bu araştırmada 2-11 yaş arası otizmli çocukların ebeveynlerinin merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esnekliğin iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmanın unsurları olan iyi oluş, merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esnekliğin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmuştur.

Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Otizmli çocukların (2-11 yaş) ebeveynlerinin merhamet, psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve iyi oluş düzeyleri nedir?

2. Otizmli çocukların (2-11 yaş) ebeveynlerinin iyi oluş, merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeyleri demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, otizm derecesi, çocuk cinsiyeti, çocuk yaşı) farklılaşmakta mıdır?

3. İyi oluş ile merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeyi iyi oluş ölçeği puanlarını yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

Araştırmada otizmli çocukların ebeveynlerinin iyi oluş düzeylerini yordamada merhamet, bilişsel esneklik ve psikolojik sağlamlık rolünün incelenmesi amacı ile nicel ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Betimsel-İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin incelemesi veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma yöntemidir (Cresswell, 2012).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2021–2022 yılında İstanbul ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim görmekte olan otizmli çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır**.** Araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği örnekleme yönteminin en önemli faydası katılımcılara araştırmacı tarafından ulaşabileceği ve uygulayabileceğinin kolay olmasıdır (Yener ve Abdulkadir, 2007; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada katılmış olan 301 ebeveynlerin temel ölçütlerinde, ebeveynlerin çocuklarının otizm tanısının olması, çocukların 2-11 yaş arası olması ve araştırmaya gönüllü olarak katılmasına dikkat edilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

| Gruplar | *N* | % |
|---|---|---|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 265 | 88,0 |
| Erkek | 36 | 12,0 |
| Toplam | 301 | 100 |
| Yaş | | |
| 20-30 | 55 | 18,3 |
| 31-40 | 166 | 55,1 |
| 41-52 | 80 | 26,6 |

| Gruplar | *N* | % |
|---|---|---|
| Toplam | 301 | 100 |
| Çalışma durumu | | |
| Evet | 96 | 31,9 |
| Hayır | 205 | 68,1 |
| Toplam | 301 | 100 |
| Eğitim durumu | | |
| Okur yazar | 3 | 1 |
| İlk okul | 44 | 14,6 |
| Orta okul | 45 | 15,0 |
| Lise | 95 | 31,6 |
| Üniversite | 114 | 37,9 |
| Toplam | 301 | 100 |
| Çocuk cinsiyeti | | |
| Kız | 67 | 22,3 |
| Erkek | 234 | 73,1 |
| Toplam | 301 | 100 |
| Çocuk yaşı | | |
| 2-5 | 154 | 50,8 |
| 6-8 | 117 | 39,5 |
| 9-11 | 30 | 9,7 |
| Toplam | 301 | 100 |
| Otizmin derecesi | | |
| Hafif | 193 | 63,9 |
| Orta | 76 | 25,4 |
| Ağır | 32 | 10,7 |
| Toplam | 301 | 100 |

Tablo 1'e göre katılımcıların 265'i (%88,0) kadın, 36'sı ( %12,0) erkektir. Yaş değişkenine baktığımızda 22-30 yaş grubu 55 (%18,3), 31-40 yaş grubu 166 (%55,1), 41-52 yaş grubu 80 kişiden (%26,6) oluşmaktadır. Çalışma grubunda iş durumuna göre 96 kişi (%31,9) çalışıyor, 205 kişi (%68,1) çalışmıyordur. Çalışma grubundan 3 kişi (%1) okur yazar, 44 kişi (%14,6) ilkokul, 45 kişi (%15,0) orta okul, 95 kişi (%31,6) lise, 114 kişi (%37,9) üniversite eğitim durumuna sahiptir. Tablo incelendiğinde otizmli çocukların ebeveynleri çocuk cinsiyetine göre 67 kız (%22,3) çocuğu, 234 erkek (%73,1) çocuğuna sahiptirler. Çalışma grubu çocuk yaşına göre 2-5 yaş grubu 154 (%50,8), 6-8 yaş grubu 117 (%39,5), 9-11 yaş grubu 30 kişiden (%9,7) oluşmaktadır. Otizm derecesi değişkenine göre 193 hafif (%63,9), 76 orta (%25,4), 32 ağır (%10,7) olarak belirtmişlerdir.

## Veri toplama araçları

*Kişisel Bilgi Formu;* Kişisel bilgiler formu katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, çocuk cinsiyeti ve yaşı, çocuğun otizm derecesi olarak toplanmıştır.

*Merhamet Ölçeği;* Musa, H., (2022) tarafından geliştirilen ölçek, 28 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi uygulaması için 258 kişiye, doğrulayıcı faktör analizi uygulaması için ayrı örneklem grubu 265 kişiye, ölçüt bağıntılı geçerlik uygulaması için 121 kişi üzerine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği, Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiş, Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapı geçerliği için, faktör özdeğeri 1, faktör yükü en az .40 olarak alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları da elde edilen uyum indekslerinin dört boyutlu yapıyı doğruladığını göstermektedir. Merhamet Ölçeği'nde, elde edilen dört faktör (Diğer insanlardan görülen merhamet, Kendine merhamet, Diğer insanlar için merhamet ve Doğa ve diğerlerine merhamet) toplam varyansın % 61'ini açıklamaktadır. Güvenirlik analizi sonuçları diğer insanlardan

görülen merhamet .902, kendine merhamet .929, diğer insanlar için merhamet .867 ve doğa ve diğerlerine merhamet .867 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach α değeri ise .921 bulunmuştur. Türk kültüründe kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

*Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği;* Smith vd. (2008) tarafından bireylerin psikolojik sağlamlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve 6 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte 'Hiç katılmıyorum' seçeneği 1, 'Tamamen katılıyorum' seçeneği 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, psikolojik sağlamlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Doğan'ın (2015) çalışmasında, ölçeğin iç tutarlık kat sayısını .83, Cronbach alpha güvenirliğini .81 olarak bulunmuştur.

*Bilişsel Esneklik Envanteri*; Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiş, Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek "alternatifler" ve "kontrol" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. "Alternatifler" boyutu 13 maddeden, "Kontrol" alt boyutu ise 7 maddeden oluşmaktadır. Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçeye çevrilen envanterde, toplam puan açısından özgün form ile Türkçe form arasında .97 korelasyon elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmasında Cronbach alpha güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü için .90; "alternatifler" alt boyutu için .90 ve "kontrol" alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur (Sapmaz ve Doğan, 2013).

*PERMA İyi Oluş Ölçeği*; PERMA (Beş Boyutlu İyi Oluş) Ölçeği; Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilmiş ve Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve PERMA 8 dolgu maddeli toplam 23 sorudan ve 5 alt boyuttan (olumlu duygular, anlam, olumlu ilişkiler, başarı, bağlanma) oluşmaktadır. Ölçekte 7, 12, 14 ve 20. maddeler ters kodlanmaktadır. Her boyutta 3 soru bulunmaktadır. Olumlu duygular 5, 10, 22; bağlanma 3, 11, 21; olumlu ilişkiler 6, 15, 19; anlam 1, 9, 17; başarı ise 2, 8, 16 maddeleri ile ölçülmektedir. Toplam iyi oluş; anlam, başarı, bağlanma, olumlu ilişkiler ve olumlu duygular alt boyutlarının ortalaması ile hesaplanmaktadır. Toplam Croanbach alpha katsayısı .91, olumlu duygular alt boyutu .81, bağlanma alt boyutu .61, olumlu ilişkiler alt boyutu .61, anlam alt boyutu .77 ve başarı alt boyutu için .70 olarak hesaplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Çalışma'da elde edilen veriler SPSS 22 programında çözümlenmiş, manidarlık p<, 05 düzeyinde sınanmış ve ulaşılan sonuçlar araştırmanın amaçlarına göre tablo hâline getirilmiştir. Araştırmada betimsel analizler, bağımsız grup t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri uygulanmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 2. Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri**

| Değişkenler | N | *Arit.Ortalama* | Std.Sapma | Skewness | Kurtosis |
|---|---|---|---|---|---|
| Merhamet | 301 | 113.7907 | 15.68607 | -.468 | -.133 |
| İyi Oluş | 301 | 110.2492 | 28.00895 | -.411 | -.134 |
| Psikolojik Sağlamlık | 301 | 18.8538 | 4.15354 | .334 | -.283 |
| Bilişsel Esneklik | 301 | 138.6789 | 22.74554 | .348 | .660 |

Tablo 2 incelendiğinde araştırma değişkenlerine ait aritmetik ortalama değerleri, standart sapma ve çarpıklık-basıklık katsayıları görülmektedir. George ve Mallery'ye (2010) göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -2 ile +2 arasında olmasının normal dağılım olarak kabul edildiği belirtilmektedir. Araştırmadaki değişkenlere ait çarpıklık katsayılarının (Skewness) -,41 ile ,34 arasında yer aldığı, basıklık (Kurtosis) katsayılarının ise -,13 ile ,66 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda tablodaki bulgular dağılımın normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir.

### Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

**Tablo 3. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları**

| | Cinsiyet | N | *Arit.Ortalama* | Std.Sapma | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Merhamet | Kadın | 265 | 114.9283 | 14.56121 | 2,671 | 299 | ,01* |
| | Erkek | 36 | 1054167 | 20,68315 | | | |
| Psikolojik sağlamlık | Kadın | 265 | 18.7774 | 4.07034 | -.866 | 299 | ,38 |
| | Erkek | 36 | 19,4167 | 4,74718 | | | |
| Bilişsel Esneklik | Kadın | 265 | 139.4056 | 22,04086 | ,753 | 299 | ,45 |
| | Erkek | 36 | 133,0000 | 27,56810 | | | |
| İiy Oluş | Kadın | 265 | 138.6789 | 27.74402 | 1,653 | 299 | ,09 |
| | Erkek | 36 | 103,2500 | 29,28138 | | | |

Tablo 3'te görüldüğü üzere, cinsiyete göre psikolojik sağlamlık (t= ,032 p>.05), bilişsel esneklik (t=1,491, p>.05) ve iyi oluş (t=1,653 p>.05) anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak merhamet (t= 3,195, p<.01) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalara göre kadın katılımcıların merhamet (x =115,1170), düzeyleri erkek katılımcılara göre daha yüksektir.

**Tablo 4. Araştırma Değişkenlerinin Katılımcıların Yaş Grubuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Merhamet | Gruplar arası | 121,293 | 2 | 60,646 | ,245 | ,783 |
| | Gruplar içi | 73694,521 | 299 | 247,297 | | |
| | Toplam | 73815,814 | 301 | | | |
| Psikolojik sağlamlık | Gruplar arası | 34,563 | 2 | 17,282 | 1,002 | ,368 |
| | Gruplar içi | 5141,005 | 299 | 17,252 | | |
| | Toplam | 5175,568 | 301 | | | |
| Bilişsel Esneklik | Gruplar arası | 1574.757 | 2 | 787,379 | 1,527 | ,219 |
| | Gruplar içi | 152598,420 | 299 | 515,535 | | |
| | Toplam | 154173,177 | 301 | | | |
| İyi Oluş | Gruplar arası | 1569,728 | 2 | 784,864 | 1,000 | ,369 |
| | Gruplar içi | 233780,585 | 299 | 784,499 | | |
| | Toplam | 235350,312 | 301 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, merhamet (F=,245, p>.05), psikolojik sağlamlık (F=,1002, p>.05), bilişsel esneklik (F=1,527, p>.05) ve iyi oluş (F=1,000, p>.05) katılımcıların yaş grubuna göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 5. Araştırma Değişkenlerinin Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları**

| | Çalışma durumu | N | *Arit.Ortalama* | Std.Sapma | t | sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Merhamet | Evet | 96 | 116,6250 | 16.97320 | 2,158 | 299 | ,03* |
| | Hayır | 205 | 112,4634 | 14,90410 | | | |
| Psikolojik sağlamlık | Evet | 96 | 18.9688 | 4.13319 | ,328 | 299 | ,74 |
| | Hayır | 205 | 18,8000 | 4,17204 | | | |
| Bilişsel Esneklik | Evet | 96 | 141.5000 | 22,08167 | 1,478 | 297 | ,14 |
| | Hayır | 205 | 137,3448 | 27,98577 | | | |
| İyi Oluş | Evet | 96 | 114.0729 | 27.67414 | 1,625 | 299 | ,10 |
| | Hayır | 205 | 108,4585 | 28,05220 | | | |

Tablo 5'te görüldüğü üzere, çalıma durumuna göre psikolojik sağlamlık (t= ,328 p>.05), bilişsel esneklik (t=1,478, p>.05) ve iyi oluş (t= 1,478, p>.05) anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak merhamet (t= 2,158, p<.05) ise çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalara göre çalışan katılımcıların merhamet (x =116,6250) düzeyleri çalışmayan katılımcılara (x =112,4634) göre daha yüksektir.

**Tablo 6. Araştırma Değişkenlerinin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Merhamet | Gruplar arası | 1749,581 | 2 | 437,395 | 1,797 | ,129 |
| | Gruplar içi | 72066,233 | 297 | 243,467 | | |
| | Toplam | 7386165,814 | 301 | | | |
| Psikolojik Sağlamlık | Gruplar arası | 48,650 | 2 | 12,162 | ,702 | ,591 |
| | Gruplar içi | 5126,919 | 297 | 17,321 | | |
| | Toplam | 5175,568 | 301 | | | |
| Bilişsel Esneklik | Gruplar arası | 981,160 | 2 | 245,290 | ,471 | ,757 |
| | Gruplar içi | 153192,017 | 297 | 521,061 | | |
| | Toplam | 154173,177 | 301 | | | |
| İyi Oluş | Gruplar arası | 5783,176 | 2 | 1445,794 | 1,864 | ,117 |
| | Gruplar içi | 229567,137 | 297 | 775,565 | | |
| | Toplam | 235350,312 | 301 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde, merhamet (F=,1,797, p>.05), psikolojik sağlamlık (F=,702, p>.05), bilişsel esneklik (F=,471 p>.05) ve iyi oluş (F=1,864, p>.05) düzeylerinde katılımcıların eğitim durumuna göre farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 7. Araştırma Değişkenlerinin Katılımcıların Otizmin Derecesine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Merhamet | Gruplar arası | 446,019 | 2 | 223,010 | ,903 | ,406 |
| | Gruplar içi | 73081,245 | 299 | 246,896 | | |
| | Toplam | 73527,264 | 301 | | | |
| Psikolojik Sağlamlık | Gruplar arası | 121,417 | 2 | 60,735 | 3,577 | ,029* |
| | Gruplar içi | 5026,168 | 299 | 16,980 | | |
| | Toplam | 5147,6391 | 301 | | | |
| Bilişsel Esneklik | Gruplar arası | 2570,099 | 2 | 1285,049 | 2,503 | ,084 |
| | Gruplar içi | 150969,234 | 299 | 513,501 | | |
| | Toplam | 153539,333 | 301 | | | |
| İyi Oluş | Gruplar arası | 967,990 | 2 | 438,995 | ,612 | ,543 |
| | Gruplar içi | 234226,144 | 299 | 791,305 | | |
| | Toplam | 235194,134 | 301 | | | |

Tablo 7'de görüldüğü gibi otizmli çocukların ebeveynlerinin merhamet (F=,903, p>.05), bilişsel esneklik (F=2,503 p>.05) ve iyi oluş (F=,612, p>.05) düzeyleri otizm derecesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak psikolojik sağlamlık ise (F=3,577, p<.05) katılımcıların otizmin derecesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testlerinden LSD testi bulguları Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8. Psikolojik Sağlamlılık Ölçeği'nin Varyansların Homojenliği Testi**

| Değişken | Levene Testi | df | P |
|---|---|---|---|
| Psikolojik Sağlamlık | ,368 | 296 | ,693 |

ANOVA sonrası uygulanacak post-hoc analiz tekniğine karar verebilmek için öncelikle Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (L=,368; p>.05). Bunun üzerine sıklıkla kullanılan post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma analizi tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 9. Psikolojik Sağlamlık Puanlarının Otizm Derecesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

| Gruplar (i) | Gruplar (i) | *Xi-Xj* | Shx | P |
|---|---|---|---|---|
| Hafif | Orta | 1,28114* | ,55886 | ,023 |
| | Ağır | -69748 | ,78711 | ,376 |
| Orta | Hafif | -1,2811* | ,55886 | ,023 |
| | Ağır | -1,97862* | ,86837 | ,023 |
| Ağır | Hafif | ,69748 | ,78711 | ,376 |
| | Orta | 1,97862* | ,86837 | ,023 |

Psikolojik sağlamlık puanlarının otizm derecesi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası LSD testi sonucunda Orta ve Ağır grubu arasında Orta grubu lehine (p<.05); Hafif ve Orta grubu arasında Orta grubu lehine (p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 10. Araştırma Değişkenlerinin Çocuk Cinsiyetine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları**

| | Çocuk cinsiyeti | N | Arit.Ortalama | St.Sapma | t | Sd. | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Merhamet | Kız | 67 | 115,8657 | 14,33569 | 1,136 | 285 | ,25 |
| | Erkek | 234 | 113,4182 | 15,75867 | | | |
| Psikolojik | Kız | 67 | 19,2239 | 4,12979 | .706 | 285 | ,48 |
| Sağlamlık | Erkek | 234 | 18,8136 | 4,17503 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bilişsel | Kız | 67 | 137,1818 | 26,75525 | -,650 | 283 | ,51 |
| Esneklik | Erkek | 234 | 139,2831 | 21,79033 | | | |
| İyi Oluş | Kız | 67 | 112,1342 | 29,93523 | ,473 | 245 | ,63 |
| | Erkek | 234 | 110,3045 | 27,05200 | | | |

Tablo 10'da görüldüğü üzere, çocuk cinsiyetine göre merhamet (t= 1,136 p>.05), psikolojik sağlamlık (t=,706, p>.05), bilişsel esneklik (t= -,650 p>.05), iyi oluş (t= ,473 p>.05), anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 11. Araştırma Değişkenlerinin Katılımcıların Çocuk Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

| | | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gruplar arası | 42799,020 | 2 | 1399,510 | 5 ,847 | ,003* |
| Merhamet | Gruplar içi | 70846,037 | 299 | 239,345 | | |
| | Toplam | 73645,057 | 301 | | | |
| | Gruplar arası | 43,345 | 2 | 21,673 | 1,254 | ,287 |
| Psikolojik | Gruplar içi | 5116,033 | 299 | 17,284 | | |
| Sağlamlık | Toplam | 5159,378 | 301 | | | |
| Bilişsel | Gruplar arası | 3044,256 | 2 | 1522,128 | 2,962 | ,053 |
| Esneklik | Gruplar içi | 151061,987 | 299 | 513,816 | | |
| | Toplam | 154106,242 | 301 | | | |
| | Gruplar arası | 4271,252 | 2 | 2135,626 | 2,737 | ,066 |
| İyi Oluş | Gruplar içi | 30950,935 | 299 | 780,240 | | |
| | Toplam | 35222,187 | 301 | | | |

Tablo 11'da görüldüğü gibi otizmli çocukların ebeveynlerinin psikolojik sağlamlık (F=1,254 p>.05), bilişsel esneklik (F=2,962 p>.05) ve iyi oluş (F=2,737, p>.05) düzeyleri çocuk yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak merhamet ise (F=5,847, p<.05) katılımcıların çocuk yaşına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında

olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey testi bulguları Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 12. Merhamet Ölçeğin Varyansların Homojenliği Testi**

| Değişken | Levene Testi | df | P |
|---|---|---|---|
| Merhamet | ,564 | 2 | ,570 |

ANOVA sonrası uygulanacak post-hoc analiz tekniğine karar verebilmek için öncelikle Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (L=,564; p>.05). Bunun üzerine sıklıkla kullanılan post-hoc tekniği olan Tukey çoklu karşılaştırma analizi tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 13. Merhamet Ölçeği'nin Puanlarının Çocuk Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Sonuçları**

| Gruplar (i) | Gruplar (i) | *Xi-Xj* | Shx | P |
|---|---|---|---|---|
| 2-5 yaş | 6-8 yaş | 6,12322* | 1,89815 | ,004 |
| | 9-11 yaş | -75522 | ,78711 | ,969 |
| 6-8 yaş | 2-5 yaş | -6,12322* | 1,89815 | ,004 |
| | 9-11 yaş | -6,87843 | 3,20650 | ,083 |
| 9-11 yaş | 2-5 yaş | ,75522 | 3,13495 | ,969 |
| | 6-8 yaş | 6,87843 | 3,20650 | ,083 |

Merhamet puanlarının çocuk yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tukey testi sonucunda 6-8 ve 9-11 grubu arasında 6-8 yaş grubuna lehine (p<.05); ve 2-5 ve 9-11 yaş grubu arasında 2-5 grubu lehine (p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

## İyi Oluş Düzeyi ile Merhamet, Psikolojik Sağlamlık ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

**Tablo 14. Otizmli Çocukların Ebeveynlerinin Merhamet, Psikolojik Sağlamlık, Bilişsel Esneklik ve İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları**

| | IO | ME | PS | BE |
|---|---|---|---|---|
| 1.IO | 1 | | | |
| 2.ME | ,460** | 1 | | |
| 3PS | ,450** | ,376** | 1 | |
| 4.BE | ,347** | ,358** | ,430** | |
| Ortalama | 110,15 | 113,67 | 18,89 | 138,67 |
| Standart Sapma | 28,05 | 15,66 | 4,16 | 22,74 |

Not: IO=İyi Oluş Düzeyini, ME=Merhamet Düzeyini,
PS=Psikolojik Sağlamlık Düzeyini,
BE=Bilişsel Esneklik Düzeyini
* *p*< .001

Tablo incelendiğinde iyi oluşun; merhamet düzeyi ile pozitif yönde orta düzeyde (*r*= .46, *p*< .001), psikolojik sağlamlık düzeyi ile pozitif yönde orta düzeyde (*r*= .45, *p*< .001), bilişsel

esneklik düzeyi ile pozitif yönde orta düzeyde ($r$= .34, $p$< .001) ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlere bakıldığında merhamet düzeyi ile psikolojik sağlamlık arasında, pozitif yönde orta düzeyde ($r$= .37, $p$< .001), bilişsel esneklik ile merhamet arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r$= .35, $p$< .001), psikolojik sağlamlık düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r$= .43, $p$< .001) ilişkili olarak bulunmuştur.

**Otizmli Çocukların Ebeveynlerinin Merhamet, Psikolojik Sağlamlık ve Bilişsel Esneklik Düzeyinin İyi Oluş Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular**

Otizmli çocukların ebeveynlerinin merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin iyi oluş düzeyini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı Çoklu Regresyon Analizi kullanılarak incelenmiştir. Regresyon ilişkisinin istatistiksel anlamlılığını ölçmek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo15'te sunulmuştur. Tablo 15 incelendiğinde merhamet, psikolojik sağlamlık ile bilişsel esneklik düzeyinin iyi oluş düzeyini yordadığını öngören modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F$= 44,465, $p$< .001).

**Tablo 15. Otizmli Çocukların Ebeveynlerinin Merhamet, Psikolojik Sağlamlık ve Bilişsel Esneklik Düzeyinin İyi Oluş Düzeyini Yordamasına ilişkin Varyans Analizi Tablosu**

| Varyansın Kaynağı | Kareler | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Regresyon | 73058,979 | 3 | 24352,993 | | |
| Artık | 161569,944 | 295 | 547,695 | 44,465 | ,000 |
| Toplam | 234628,923 | 298 | | | |

Yordayıcı: Merhamet, Psikolojik Sağlamlık, Bilişsel Esneklik; Bağımlı Değişken: İyi Oluş

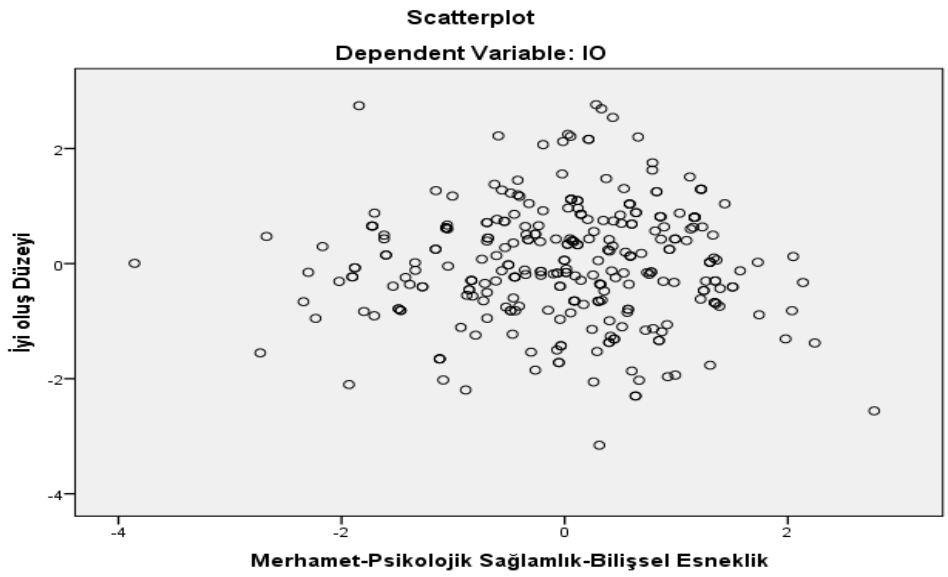
**Tablo 16. Otizmli Çocukların Ebeveynlerinin Merhamet, Psikolojik Sağlamlık ve Bilişsel Esneklik Düzeyinin İyi Oluş Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Tablosu**

| | *R* | *R2* | Standarlaştırılmamış Katsayıları | | Standartlaştırılmış Katsayıları | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | B | Std.hata | B | | |
| Sabit | | | -8,830 | 11,193 | | ,789 | ,000 |
| Merhamet | ,304 | ,311 | ,577 | ,096 | ,311 | 5,795 | ,000 |
| Psikolojik Sağlamlık | | | 1,921 | ,374 | ,285 | 5,138 | ,000 |
| Bilişsel Esneklik | | | ,140 | ,068 | ,114 | 2,063 | ,040 |

Yordayıcı: Merhamet, Psikolojik Sağlamlık, Bilişsel Esneklik; Bağımlı Değişken: İyi Oluş

Regresyon denklemi katsayılarının anlamlılık düzeyini ölçmek için yapılan $t$ Testi sonuçları ve açıklanan varyans ve regresyon katsayıları Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 16'e göre merhamet, psikolojik sağlamlık ile bilişsel esneklik değişkenlerine ilişkin regresyon katsayıları anlamlıdır.

Modelde β katsayıları incelediğinde, iyi oluşunu merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik olumlu bir biçimde etkilemektedir. Çoklu Regresyon Analizinin sonuçlarına göre merhamet, psikolojik sağlamlık ile bilişsel esneklik, iyi oluş düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ($R$= .304, $R^2$= .31, $p$< .001).




## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda otizmli çocukların ebeveynlerin iyi oluşları ile merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esnekliği arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu bulunmuştur. İyi oluş ile merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasında yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esnekliğin birlikte iyi oluşun %31'ini açıkladığı ortaya konmuştur. Demografik değişken bulgulara göre ise kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek düzeyde merhamet sahip oldukları, çocuk yaşı değişkenine göre daha küçük yaşlar lehine tespit edildiği, çalışan katılımcıların çalışmayan katılımcılara göre daha fazla merhametli olduğu görülmüştür. Ebeveynin yaşı, otizm derecesi, çocuk cinsiyeti ve eğitim durumuna göre bir farklılık saptanmamıştır. Psikolojik sağlamlık değişkenine bakıldığında otizm derecesine göre farklılaşırken cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, çocuk yaşı ve cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. İyi oluş ve bilişsel esneklik düzeyi için demografik değişkenlere göre bir fark bulunamamıştır. Çalışma, merhamet düzeyinin erkeklere göre kadınlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kadınların, erkeklere göre çocukla daha çok etkileşimde bulunduğu, daha empatik ve anaç oldukları, biyolojik olarak erkeklere göre çocukları için bakıcılık rolünü üstlenmeye daha hazır konumda olduğu, erkeklerin genellikle ailenin geçiminden sorumlu olduğu düşünülmektedir (Derntl vd., 2010; Çingöl, Çelebi, Zengin ve Karakaş, 2018; Gouveia, Carona, Canavarro ve Moreira, 2016). Çalışmamızın, bizden farklı sonuçlara ulaşmasının nedeni arasında örneklem, çocuk yaşı ve kullanılan ölçme aracı gibi faktörler gösterilebilir (Çapan, 2019; Meriç, 2020) Bu çalışmanın perspektifinden bakıldığında ise merhametin, 2-11 yaşlarında bir çocuk için kendisini en yakın ve güvende hissettiği kişinin ona bakım veren ve çocukla yakından ilgilenen anne tarafından verilebileceği bilinmektedir. Merhametli bir annenin, çocuğa duyarlı olabileceği, otizmli çocuğun yaşadığı krizlere karşı daha dayanıklı kalabileceği, gündelik zorluklar ile daha kolay baş edebileceği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre merhamet düzeyi; yaş, eğitim durumu, otizm derecesi ve çocuk cinsiyetine göre farklılaşmamakta, ancak çocuk yaşına göre anlamlı

farklılık göstermektedir. Araştırma sonucuna göre 6-8 ve 9-11 yaş grubu arasında 6-8 yaş grubu lehine (p<.05); 2-5 ve 9-11 yaş grubu arasında 2-5 yaş grubu lehine (p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Erken çocukluk yıllarının, OSB'nin belirtilerini azaltmak, onu iyileştirmek ve gelecekte ortaya çıkma potansiyelini önlemek için en iyi zaman olduğu (Bal, 2021) göz önünde bulundurularak, çocuk küçük yaşta olunca ebeveynlerin onun iyileşebileceği ve daha iyi olabileceği yönünde düşünceleri şekillenebilmekte ve bunun merhameti etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Özel çocuğun tamamen iyileşmesini umut etmek veya onu olduğu gibi kabullenmek, ebeveynler için önemli bir duygusal çatışma sebebi olabilmektedir (Davies, Davis ve Sibert, 2003). Çocuğun yaşı ilerledikçe ve çocukta gelişme gözlenmedikçe ve buna ebeveynin yaşadığı sorunlar da eklendiğinde ebeveynlerin merhamet düzeyinde düşüş yaşanabileceği düşünülmektedir. Çocuğun yıllar geçtikçe engelinin ortadan kalkmamasının ve çocuğun yaşının ilerlemesinin oluşturduğu gelecek beklentilerindeki belirsizliklerin ebeveynlerin merhametini olumsuz yönde etkileyebilmesi söz konusudur. Ayrıca dışsal faktörlerden kaynaklanan etiketlenme, dışlanma ve damgalanma sorunları; toplumun bakış, tutum ve davranışları ile sosyal yaşam veya sosyal yaşam alanları otizmli birey ve aileleri için yaşanılması zor bir hâl almaktadır (Çopuroğlu ve Mengi, 2014; Uz ve Kaya, 2018). Diğer insanlardan görülen merhametin boyutu, sosyal bir etken rolü oynadığından ebeveynler ve çocuklar için uygun bir ortam oluşturulmasında olumlu bir gelişmeye yol açabilir. Harris (1978), *Otistikleri Anlamak* adlı çalışmasında otizmli çocuklara sahip ebeveynlerin diğer insanlardan gördükleri merhamet deneyimlerinden bahsetmekte ve çevreden gelen incelik ve merhamet olgularını bir güvenlik faktörü olarak ifade etmektedir.

Araştırmamız, değişkenlerden iyi oluşun demografik değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. Burada erkek katılımcıların az olmasında, kültür ve kültüre özgü başa çıkma davranışları, dini ve manevi faktörler etken olarak gösterebileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar alan yazında yapılmış çalışmalarla paralellik göstermektedir (Lai, Goh, Oei ve Sung, 2015; Kındıroğlu, 2018; Bora ve Özkardeş, 2021). Çalışma, bilişsel esneklik değişkeninin demografik değişkenlere göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bilişsel esneklik küçük yaştan itibaren gelişmektedir ve bu çerçeveden bakıldığında fark bulunmasının nedenleri ebeveynlerin bilişsel esnekliğinin bir gelişme noktasına ulaşmış olduğu söylenebilir. Çalışmanın örneklem grubu 2-11 yaş arası olan çocukların ebeveynlerini kapsadığından, ebeveynleri etkileyen iç ve dış kaynaklar olarak sıralanabilir. Ayrıca çocuğun tanısı konulduktan sonra ebeveynler için yeniden bir eğitim dönemi başlamaktadır. Başka bir deyimle çocuğun ilerleyebilmesi için ebeveynlerin otizm konusuyla ilgili çokça bilgi edinmesi gerektiği, hayatlarında yeni bir rota oluşturabilmesi gerektiği ve bunda da bilişsel esnekliğin büyük rol oynadığı söylenebilir. Bu kapsamda çalışmamızda elde edilen bulguların, literatürdeki araştırmalarla benzerlik gösterdiği, diğer çalışmalarla da kısmi bir paralellik arz ettiği görülmektedir (Büyüksu, 2021; Odacı, Ülken ve Bülbül, 2022).

Psikolojik sağlamlık değişkeni açısından bakıldığında bunun cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim durumu, çocuk cinsiyeti ve çocuk yaşına göre farklılık göstermediğini ancak araştırmada psikolojik sağlamlığın otizm derecesine göre farklılaştığı ortaya konulmaktadır. Çalışmanın sonucunda Orta ve Ağır grubu arasında Orta grubu lehine (p<.05); Hafif ve Orta grubu arasında Orta grubu lehine (p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Literatür incelediğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamakla birlikte birçok çalışma, çocuğun problem davranışları ve otizm semptomları arttıkça ebeveynlerin psikolojik sağlamlığının azaldığını, stresinin arttığını ve tüm iyi oluşunu olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Halstead vd., 2018; Ilias vd., 2018; Çiçek,2019; Bozkurt, 2019; Şen ve Akgül, 2022). Mevcut çalışma sonuçlarının, otizmli çocukların ebeveynlerinin psikolojik sağlamlığını orta düzey derecesi lehine gösterdiği ve bu sonuçların psikolojik sağlamlığın koruyucu

faktörleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Koruyucu faktörler; iyi problem çözme becerileri, mizaç gibi kişisel özelliklerin yanı sıra yardımcı aile ilişkileri ve dış desteklere erişim gibi daha geniş kaynakları içerebilmektedir. Ayrıca alan yazında otizmli çocukların ebeveynlerini olumlu etkileyebilecek resmî ve gayri resmî destek sistemleri olarak ifade edilen sosyal desteklerin olumsuzlukları hafifletebileceği belirtilmektedir. Resmî olmayan destek sistemleri, profesyonel olmayanlar, genellikle aile ve arkadaşlar tarafından ücretsiz olarak sağlanan fiziksel ve duygusal yardım olarak tanımlanmaktadır (Önal, Zengin ve Döğer, 2022). Hafif derecedekiler genellikle otistik bozukluğu olanlara göre daha az ve daha hafif semptomlara sahiptir. Otizm belirtilerinin şiddeti daha hafif olan ve zekâ seviyesi normal olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklarla aynı okula gidebilmektedir ve MEB'e bağlı kaynaştırma programlarına bu özel gereksinimli çocuklar yerleştirilmektedir (Yavaş, 2020). Hafif derece otizmli çocuklar, semptomları belirgin olmadığı için dış çevre tarafından ''yaramaz'' ''terbiye edilmemiş'' olarak değerlendirilebilmekte, okuldaki diğer ebeveynleri tarafından reddedilme, ebeveynlerin çocuğun durumunu sürekli anlatma zorunda kalma gibi sorunlar yaşamakta ve ebeveynlerin psikolojik sağlamlığında düşüş olabilmektedir. Orta derece olan çocukların semptomları belirgin bir şekilde fark edilebilmektedir. Çocuğun problemleri çevre tarafından fark edildiğinde onların merhamet, duyarlılık, ebeveynlere övgü, "cennete gideceğini" söylemek gibi çeşitli şekillerde verdikleri desteği ifade ettikleri düşünülmektedir. Araştırmanın Orta ve Ağır grubu arasından Orta grubu lehine tespit edilen sonucu, çocuğun otizm derecesi arttıkça psikolojik sağlamlığın azalabileceğini göstermekte ve alan yazında yapılmış çalışmalar da bu görüşle paralellik oluşturmaktadır.

Çalışmanın bulguları, ebeveynlerin algıladıkları merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esnekliğin iyi oluş düzeylerini anlamlı olarak etkilediğini; merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olmasının ebeveynlerin iyi oluşunda etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, otizmli çocukların ebeveynlerinin merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeyleri ile iyi oluşları arasında ilişki olduğunu tespit etmektedir (Bohadana vd., 2019; Rojas-Torres vd., 2021; Alsa, Sovitriana, Ekasari ve Endri, 2021; Carter Leno vd., 2022; Ma vd., 2022). Özel gereksinimli çocukların ebeveynleriyle yapılmış benzer çalışmalar da bunu göstermektedir. Torbet vd. (2019), yaptığı çalışmada merhametin, öznel iyi oluş ile pozitif; psikolojik sıkıntı ve ebeveynlik stresi ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca yapılmış regresyon analizi sonucunda merhamet, öznel iyi oluşun etkileyicisi olarak saptanmıştır. Bagheri Zadeh Kaveri, Mousavi, Naseh ve Rezaei (2022), zihinsel engelli çocukların annelerine yönelik yaptıkları çalışmada merhamet değişkeni, iyi oluşun bir etkileyicisi olarak bulunmuştur. Shahabi vd. (2019), yaptıkları çalışmada merhamet ve bilişsel esnekliğin, ebeveynlerin evlilik uyumu üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymuş ve bunun OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik yaşamlarında daha uyumlu ve esnek olmalarını sağlayabileceği sonucuna varmıştır. Ektaş (2017), otizmli çocukların annelerine yönelik yaptığı çalışmada otizm tanısı almış çocuğu olan annelerde merhamet ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluşlarını etkilediğini saptamıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular; otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeyleri bir arada incelenerek ebeveynlerin iyi oluşlarının güçlendirilmesi, desteklenmesi ve bu konularla ilgili profesyonellerde farkındalık oluşturulması yönünde sonuçlar ortaya koymuştur.

## KAYNAKLAR

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı (Çev.: E Köroğlu) Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Alsa, A., Sovitriana, R., Ekasari, A. ve Endri, E. (2021). Psychological Well-being of Mothers with Autistic Children. *Journal of Educational and Social Research*, *11*(6), 247-247.

Bagheri Zadeh Kaveri, A., Mousavi, S. V., Naseh, A. ve Rezaei, S. (2022). Predicting Psychological Well-Being of Mothers of Mentally Retarded Children Based on Perceived Social Support, Defense Styles and Self-Compassion. *Journal of Applied Psychological Research*, *13*(2), 157-174.

Bal, İ. Ş. (2021) *Otizm spektrum bozukluğunda erken ve yoğun davranışsal eğitimin (eyde) etkililiğinin incelenmesi: Vaka çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349

Bohadana, G., Morrissey, S. ve Paynter, J. (2019). Self-compassion: A novel predictor of stress and quality of life in parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*(10), 4039-4052.

Bora, S. ve Özkardeş, O. (2021). Otizmli ve Down Sendromlu Çocuğu Olan Ailelerde Sosyal Destek Algısı ve Aile İşlevselliğinin Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 10 (3) , 580-593 .

Bozkurt, E. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların annelerinin çocuklarındaki otizm semptomlarının şiddetine göre psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma tutumlarının karşılaştırılması,* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İstanbul.

Braun, J. M. (1992). *Compassion and the psychotherapist*. California Institute of Integral Studies.

Butler, J. ve Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Büyüksu, R, Z. (2021).*Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların annelerinin bilişsel esneklik becerileri ile anne-çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Canas, J., Quesada, J., Antolí, A. ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, *46*(5), 482-501.

Carter Leno, V., Wright, N., Pickles, A., Bedford, R., Zaidman-Zait, A., Kerns, C. ... Elsabbagh, M. (2022). Exposure to family stressful life events in autistic children: Longitudinal associations with mental health and the moderating role of cognitive flexibility. *Autism*, Vol. 26(7) 1656–1667 DOI:10.1177/13623613211061932

Craig, F., Operto, F. F., De Giacomo, A., Margari, L., Frolli, A., Conson, M., … Margari, F. (2016). Parenting stress among parents of children with neurodevelopmental disorders. *Psychiatry research*, *242*, 121-129.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). *Boston, MA: Pearson.*

Connor, K. M. ve Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *18*(2), 76-82.

Costa, A. P., Steffgen, G. ve Ferring, D. (2017). Contributors to well-being and stress in parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *37*, 61-72.

Çankır, B. ve Yener, S. (2017). *İş'te pozitif davranış.* Konya: Çizgi Kitapevi

Çapan, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin merhamet ve öz-anlayış düzeylerinin kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çiçek, M. N. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların anne-babalarında psikolojik dayanıklılık ve kardeşlerinde duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Çingöl, N., Çelebi, E., Zengin, S. ve Karakaş, M. (2018). Bir Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerinin İncelenmesi (Turkish). *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *21*(1), 61-67.

Çopuroğlu, Y. C. ve Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Electronic Turkish Studies*, *9*(5).

Davies, R., Davis, B. ve Sibert, J. (2003). Parents' stories of sensitive and insensitive care by paediatricians in the time leading up to and including diagnostic disclosure of a life-limiting condition in their child. *Child: care, health and development*, *29*(1), 77-82.

Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R. ve Koenen, K. C. (2020). Psychological resilience: An update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations. *European Journal of Psychotraumatology*, *11*(1), 1822064.

Dennis, J. P. ve Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, *34*(3), 241-253.

Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F. ve Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, *35*(1), 67-82.

Ektaş, E. E., (2017). *Otizm tanısı almış çocukların annelerinin psikolojik dayanıklılık, öz duyarlılık ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Frantz, R., Hansen, S. G. ve Machalicek, W. (2018). Interventions to promote well-being in parents of children with autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *5*(1), 58-77. doi.org/10.1007/s40489-017-0123-3

Fritz, H. L. (2022). Caregiving in quarantine: Humor styles, reframing, and psychological well-being among parents of children with disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, *39*(3), 615-639.

George, D. ve Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı). *GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc*, *10*.

Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J. ve Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, *4*(1), 1-24. DOI 10.1186/s40639-017-0033-3

Gouveia, M. J., Carona, C., Canavarro, M. C. ve Moreira, H. (2016). Self-compassion and dispositional mindfulness are associated with parenting styles and parenting stress: The mediating role of mindful parenting. *Mindfulness*, *7*(3), 700-712.

Göka, E. (2020). *Kalpten Varoluş merkezimiz kalp ve temel eylemi merhamet.* İstanbul: Kapı Yayınları

Halstead, E., Ekas, N., Hastings, R. P. ve Griffith, G. M. (2018). Associations between resilience and the well-being of mothers of children with autism spectrum disorder and other developmental disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, *48*(4), 1108-1121.

Harris, M. (1978). Understanding the Autistic. *AJN The American Journal of Nursing*, *78*(10), 1682-1683.

Ilias, K., Cornish, K., Kummar, A. S., Park, M. S. A. ve Golden, K. J. (2018). Parenting stress and resilience in parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in Southeast Asia: A systematic review. *Frontiers in psychology*, *9*, 280.

Khanna, R., Madhavan, S. S., Smith, M. J., Patrick, J. H., Tworek, C. ve Becker-Cottrill, B. (2011). Assessment of health-related quality of life among primary caregivers of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(9), 1214-1227.

Kındıroğlu, Z. (2018). *Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kogan, M. D., Strickland, B. B., Blumberg, S. J., Singh, G. K., Perrin, J. M. ve van Dyck, P. C. (2008). A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States, 2005–2006. *Pediatrics*, *122*(6), e1149-e1158

Lai, W. W., Goh, T. J., Oei, T. P. ve Sung, M. (2015). Coping and well-being in parents of children with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of autism and developmental disorders*, *45*(8), 2582-2593.

Ma, M., Gao, R., Wang, Q., Qi, M., Pi, Y. ve Wang, T. (2022). Family adaptability and cohesion and the subjective well-being of parents of children with disabilities: the mediating role of coping style and resilience. *Current Psychology*, 1-11.

Maintenant, C. ve Bodi, G. (2022). Measures of Flexibility, In E, Clement (Ed.), *Cognitive Flexibility: The Cornerstone of Learning*. (p.3).London: John Wiley & Sons.

Masten, A. S., Best, K. M. ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, *2*(4), 425-444.

Meriç, F. (2020). *Şefkat korkusu, öz-anlayış ve psikolojik dayanıklılık: Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez), Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mohammadi, F., Rakhshan, M., Molazem, Z. ve Zareh, N. (2018). Parental competence among parents with autistic children: A qualitative study. *Nursing and Midwifery Studies*, *7*(4), 168.

Mohammadi-Zade, A., Pooretemad, H. ve Maleck-Khosravi, G. (2005). The primary examination of effect of guided imagination by music on reduction of depression, anxiety, & stress in mothers with autistic children. *J. Res. Fam*, *2*(3), 289-92.

Mukaddes, N. M. (2013). *Otizm Spektrum Bozuklukları: Tanı ve Takip.* Istanbul. Nobel Tip Kitabevleri.

Neff, K. D. ve Faso, D. J. (2015). Self-compassion and well-being in parents of children with autism. *Mindfulness*, *6*(4), 938-947.

Noble, T. ve McGrath, H. (2018). Making it real and making it last! Sustainability of teacher implementation of a whole-school resilience programme. *Resilience in Education*, 289-312.

Odacı, H., Ülken, E. ve Bulbul, K. (2022). Tek ebeveyn olan annelerin bilişsel esneklikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki: psikolojik sağlamlığın aracı rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *22*(55), 305-338.

Önal, Ö. G. G., Zengin, Ö. G. G. ve Döğer, A. G. S. S. (2022). Otizmli Çocukların Annelerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisi. *Journal of Social Reserch and Behavioral Sciences*, *8*(16).

Özbaş, Ş. (2022, 28 Ocak). Dinimizde hayvanlara gösterilmesi gereken şefkat ve sevgi. *Diyanet* Erişim adresi: https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=20120

Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M. I., Pérez-Molina, D. ve Tijeras-Iborra, A. (2021). Parental stress and resilience in autism spectrum disorder and Down syndrome. *Journal of Family Issues*, *42*(1), 3-26.

Pehlivan, T. ve Güner, P. (2020). Merhametli bakım: Tanımlanabilir mi, verilebilir mi, ölçülebilir mi?. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *11*(1), 64-69.

Rojas-Torres, L. P., Alonso-Esteban, Y., López-Ramón, M. F. ve Alcantud-Marín, F. (2021). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) and Self Compassion (SC) Training for Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Trial in Community Services in Spain. *Children*, *8*(5), 316.

Sarcan, Ç. (2019). O*tizmli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları sorunların sosyolojik bir değerlendirmesi: Bulancak ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, *2*(2002), 3-12.

Seligman, M. E. P. (2011*). Flourish: A new understanding of happiness and well-being—and how to achieve them.* London, England: Nicholas Brealey Publishing.

Seltzer, M. M., Krauss, M. W., Orsmond, G. I. ve Vestal, C. (2000). Families of adolescents and adults with autism: Uncharted territory. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 23, pp. 267-294). Academic Press. doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80014-2

Shahabi, B., Shahabi, R., & Foroozandeh, E. (2020). Analysis of the self-compassion and cognitive flexibility with marital compatibility in parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, *66*(4), 282-288.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. ve Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, *15*(3), 194-200.

Song, J., Mailick, M. R. ve Greenberg, J. S. (2018). Health of parents of individuals with developmental disorders or mental health problems: Impacts of stigma. *Social science & medicine*, *217*, 152-158.

Southwick, S. M. ve Charney, D. S. (2018). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.

Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F. ve Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical psychology review*, *47*, 15-27.

Şen Ün, Y. ve Akgül, E. (2022). Özel eğitim gereksinimli çocuk annelerinin sorunlarla baş etme yöntemleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 247-270.

Torbet, S., Proeve, M. ve Roberts, R. M. (2019). Self-compassion: a protective factor for parents of children with autism spectrum disorder. *Mindfulness*, *10*(12), 2492-2506.

Uz, S. ve Kaya, K. (2018). Otizmli Çocuklara ve Ailelerine Yönelik Damgalama/Stigmatization of Children with Autism and Their Parents. *Journal of History Culture and Art Research*, *7*(1), 663-683.

Vivanti, G., (2020).From Kanner to the DSM-5: Evolution of the Diagnostic Concept of Autism and Current Diagnostic Issues, Vivanti, G., Bottema-Beutel, K., & Turner-Brown, L. (Eds.). (2020). *Clinical guide to early interventions for children with autism.* (s.3) içinde. Berlin/Heidelberg, Germany: Springe

Yavaş, C. P. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Çocuk ve Ergenlerde Serum Nörofilament Hafif Zincir Polipeptid (NEFL) Düzeyinin Değerlendirilmesi ve Serum NEFL Düzeyinin Kontrol Grubu ile Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi)., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara

Yener, Ö. ve Abdulkadir, G. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.

# ÖRTÜK ZEKA UYGULAMALARININ AKADEMİK BAŞARIYI ARTIRMADA KULLANIMINA İLİŞKİN BİR ALANYAZIN TARAMASI[17]

**Özgül MUTLUER**

Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi

ozgulyakiin@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1990-7900

**Sertel ALTUN**

Doçent Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi

sertelaltun@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1951-5181

## Özet

Örtük teori uygulamaları, okul öncesinden yetişkin gruplara geniş bir çerçevedeki katılımcı kitlesi ile gerçekleştirilen çevrimiçi veya yüz yüze eğitim uygulamalarını kapsamaktadır. Bu uygulamalar, zekanın geliştirilebilir olduğuna ilişkin bir içeriğin sunulduğu kısa veya uzun süreli eğitimlerden oluşmaktadır. Mevcut araştırma, farklı dönemlerde, çeşitli örneklem gruplarıyla ve farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen örtük zeka uygulamalarını bir araya getirmek amacıyla sistematik bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada ele alınan örtük zeka, zihniyet, gelişen zihin-sabit zihin anahtar kelimeleri İngilizce ve Türkçe karşılıkları kullanılarak çeşitli veri tabanları (ERIC, Taylor and Francis Online, SAGE Journals, Science Direct, JSTOR, EBSCO, Semantic Scholar, TR Dizin) aracılığıyla taranmıştır. Gerçekleştirilen inceleme sonrasında, başlıkları ve anahtar sözcükleri uygun olan çalışmalar, yöntem ve içerik açısından da incelenmiş ve kriterlere uygun olan 21 farklı araştırma çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan tarama sonucunda, örtük zeka uygulamalarının erken dönem ve çevrimiçi dönem olmak üzere iki farklı dönem şeklinde incelenebileceği görülmektedir. Her iki dönemde de farklı yöntemler kullanılarak örtük zeka uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemler, mentör pozisyonunda mektup yazma, beyin plastisitesine ilişkin makale okuma ve özetleme, çevrimiçi video izleme gibi bir veya birden fazla yöntemleri içermektedir. Sonuç olarak, alanyazına kazandırılan bu çalışmalar doğrultusunda, örtük zeka uygulamalarının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Örtük teori, zeka, akademik başarı.

# LITERATURE REVIEW ON THE USE OF IMPLICIT INTELLIGENCE APPLICATIONS TO INCREASE ACADEMIC ACHIEVEMENT

## Abstract

Implicit theory practices include online or face-to-face education practices with a wide range of participants from preschool to adult groups. These applications consist of short or long-term trainings in which a content related to the development of intelligence is presented. The present research was designed as a systematic review study in order to bring together implicit intelligence applications performed at different periods, with various sample groups and using different methods. The keywords implicit intelligence, mentality, developing mind-fixed mind, which were discussed in the research, were searched through various databases (Taylor and Francis Online, SAGE Journals, Science Direct, TR Index) using their English and Turkish equivalents. After the examination, studies with appropriate titles and keywords were also examined in terms of method and content, and 21 different studies that met the criteria were included in the study. As a result of the scanning, it is seen that implicit intelligence applications can be examined in two different periods as early period and online period. In both periods, implicit intelligence applications were carried out using different methods. These methods include one or more methods

[17] Bu çalışma Doç. Dr. Sertel ALTUN danışmanlığında Özgül MUTLUER tarafından yürütülmekte olan doktora tezinden türetilmiştir.

such as writing letters in the mentor position, reading and summarizing articles on brain plasticity, watching online videos. As a result, in line with these studies brought to the literature, it is seen that there are findings that implicit intelligence practices affect academic achievement positively.

**Keywords:** Implicit theory, intelligence, academic achievement.

## GİRİŞ

İlk zeka testini geliştiren Alfred Binet zekanın geliştirilebilir ve eğitimle değiştirilebilir olduğunu düşünmekteydi (Dweck, 2006). Ancak Binet'in inandığı bu temel prensibin aksine, oluşturduğu zeka testi sonucunda ulaşılan IQ düzeyi, zekanın sabit, doğuştan gelen ve herhangi bir çaba ile değiştirilemez olduğu inancının toplumun geniş bir kesimi tarafından benimsenmesini sağladı (Dweck, 2006). Bazı öğrenciler kendini geliştirmeye ve yeni bir bakış açısı kazanmaya çalışırken, diğerleri akranlarından daha iyi performans göstermeye çalışmaktadır. Bazı öğrenciler bir görevi yerine getirirken sorun yaşadığında onu gerçekleştirmek için çabalamaya devam ederken, diğerleri pes eder. Benlik teorisi ile de eş anlamda kullanılan örtük teoriler (Dweck, 2000), öğrencilerin tepkileri arasındaki farklılığın ne olduğu sorusuna yanıt aramaktadır. Diğer bir ifadeyle, örtük teoriler üzerine yapılan araştırmalar zekanın doğasına yönelik farklı bakış açılarının benliği nasıl etkilediğini incelemektedir (Dweck & Leggett, 1988; Molden, Plaks & Dweck, 2006). Devam eden süreçte zihniyet teorisinin oluşumuna zemin hazırlayan örtük teoriler öz algıyı şekillendiren unsurlara odaklanmaktadır.

Örtük teori, zekaya yönelik iki farklı teoriyi içermektedir. Bu iki teori, iki farklı zıt zihniyet yapısını temsil etmektedir (Dweck, 2012). Bunlardan ilki olan artırımlı teori, zekanın geliştirilebileceği görüşünü desteklerken, diğeri olan varlık teorisi zekanın sabit ve doğuştan gelen bir olgu olduğunu savunmaktadır. Zihniyet teorisi ise bireylerin, örtük teoriler içinde tanımlanan artırımlı teori ve varlık teorisine dayanan sabit zihniyet ve gelişen zihniyet olarak iki farklı zihin yapısına sahip olabileceklerini ileri sürmektedir. İnsanlar bu zihniyet türlerinden yalnızca birine tamamen sahip olamayacağı gibi, sabit zihniyete sahip bir birey, eğitim uygulamaları ile gelişen zihniyete yönelik bir gelişim gösterebilir. Örtük teori uygulamaları, okul öncesinden yetişkin gruplara geniş bir çerçevedeki katılımcı kitlesi ile gerçekleştirilen çevrimiçi veya yüz yüze eğitim uygulamalarını kapsamaktadır. Bu uygulamalar, zekanın geliştirilebilir olduğuna ilişkin bir içeriğin sunulduğu kısa veya uzun süreli eğitimlerden oluşmaktadır. Gelişeceğine inanan bireyin, daha mutlu, daha başarılı ve daha yüksek motivasyona sahip olması mümkündür. Araştırmalar, zihniyet yapısının bireyin öğrenebileceğine olan inancını, öz denetimini ve gelişimini etkileyen önemli bir unsur olduğuna dair önemli kanıtlar sunmaktadır (Dweck, 2007; 2008; Paunesku, Walton, Romero, Smith, Yeager & Dweck, 2015; Rattan, Savani, Chugh & Dweck, 2015; Yeager & Dweck, 2012). Mevcut araştırma, farklı dönemlerde, çeşitli örneklem gruplarıyla ve farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen örtük zeka uygulamalarını bir araya getirmek amacıyla sistematik bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı örtük zeka uygulamalarının akademik başarıyı artırmada kullanımına ilişkin literatür taraması gerçekleştirmek ve elde edilen bulguları sistematik bir biçimde ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

Örtük zeka uygulamalarının akademik başarıyı artırmada kullanımına ilişkin yayınlanmış makalelerin incelendiği bu çalışmada sistematik literatür inceleme süreç adımları izlenmiştir. Bu adımlar ihtiyacın gerekçelendirilmesi, planlanması, inceleme, verilerin analiz edilmesi ve raporlanması olarak sıralanmaktadır (Kitchenham, 2004). Öncelikle araştırmada belirlenen

ihtiyacın gerekçesi örtük teori uygulamalarını ele alan farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı araştırmalardan yola çıkılarak, eğitimcilere yönelik öneri niteliğinde çıkarımlar ortaya koyma gereğidir. Gerçekleştirilen planlama doğrultusunda, araştırmada ele alınan örtük zeka, zihniyet, gelişen zihin-sabit zihin anahtar kelimeleri İngilizce ve Türkçe karşılıkları kullanılarak çeşitli veri tabanları (ERIC, Taylor and Francis Online, SAGE Journals, Science Direct, JSTOR, EBSCO, Semantic Scholar, TR Dizin) aracılığıyla taranmıştır. 2002 ile 2020 yılları arasında yayınlanmış kriterlere uygun olan 43 farklı makaleye ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan 21'i çalışmaya dahil edilmiştir. Gerçekleştirilen inceleme sonrasında, başlıkları ve anahtar sözcükleri uygun olan 43 çalışma, yöntem ve içerik açısından incelenmiş; bu araştırmalardan 22'si çalışma, içeriğin net olarak ortaya koyulmaması ve amaca uygun olmaması nedeniyle araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Veri tabanlarına göre araştırmaya dahil edilen makaleleri yazarlara göre alfabetik sıralamaya uygun şekilde gösteren özet bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Veri Tabanına Göre İncelenen Makaleler**

| Yazar/Yazarlar | Yayın yılı | Veri tabanı |
|---|---|---|
| Andersen & Nielsen | 2016 | JSTOR |
| Aronson, Fried, Good | 2002 | Science Direct |
| Blackwell, Trzesniewski & Dweck | 2007 | JSTOR |
| Brez, Hampton,Behrendt,Brown& Powers | 2020 | Taylor and Francis |
| Burnette, Knouse, Vavra, O'Boyle, Brooks | 2020 | Science Direct |
| Claro, Paunesku & Dweck | 2016 | JSTOR |
| Duchi, Lombardi, Paas & Loyens | 2020 | Science Direct |
| Fraser | 2017 | JSTOR |
| Hanson, Ruff, & Bangert | 2016 | ERIC |
| McCutchen, Jones, Carbonneau, & Mueller | 2016 | Science Direct |
| Mrazek, Ihm, Molden, Mrazek, Zedelius & Schooler | 2018 | Science Direct |
| Laurian-Fitzgerald & Roman | 2016 | EBSCO |
| Lewis, Williams& Dawson | 2020 | Science Direct |
| O'Brien, Fielding-Wells, Makar, & Hillman | 2015 | ERIC |
| Paunesku, Walton, Romero, Smith, Yeager, & Dweck | 2015 | SAGE Journals |
| Rienzo, Rolfe& Wilkinson | 2015 | ERIC |
| Seaton | 2018 | Taylor and Francis |
| Sisk, Burgoyne, Sun, Butler& Brooke | 2018 | SAGE Journals |
| Sriram | 2014 | Semantic Scholar |
| Truax | 2018 | Taylor and Francis |
| Yeager, Hanselman, Walton | 2019 | EBSCO |

Araştırma kapsamına dahil edilen makaleler, araştırma deseni, araştırmada ele alınan bağımlı ve bağımsız değişkenler, amaç, araç, örneklem/çalışma grubu ve sonuç açısından incelenmiştir.

## BULGULAR

Yapılan tarama sonucunda, örtük zeka uygulamalarının erken dönem ve çevrimiçi dönem olmak üzere iki farklı dönem şeklinde incelenebileceği görülmektedir. Her iki dönemde de farklı yöntemler kullanılarak örtük zeka uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemler, mentör pozisyonunda mektup yazma, beyin plastisitesine ilişkin makale okuma ve özetleme, çevrimiçi video izleme gibi bir veya birden fazla yöntemleri içermektedir. Örtük zeka teorileri ile ilgili uygulamaları ele alan araştırmalara ilişkin özet bilgiler Tablo-1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Zihin Yapısı İle İlgili Araştırmaların Genel Özeti**

| Yazar | Yıl | Desen | Bağımsız değişken | Bağımlı değişken | Amaç | Araç | Örneklem/çalışma grubu | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Aronson, Fried, Good | 2002 | Öntest-sontest kontrol gruplu desen | Zekanın şekillendirilebilirliği yönündeki eğitim | Akademik başarı | Afro-Amerikan öğrencilerin akademik başarısı üzerinde gelişim zihniyeti eğitiminin etkisini incelemek | SAT Skoru, not ortlaması, ortaokul öğrencilerine motive edici mektuplar yazma | Stanford Üniversitesi'ne devam etmekte olan 79 öğrenci | Zekanın geliştirilebilir olduğu yönündeki telkinler öğrencilerin ders notlarında bir iyileşme sağlamaktadır. |
| Blackwell, Trzesniewski & Dweck | 2007 | Paralel karma desen | Örtük zeka teorisine göre düzenlenmiş öğrenme hedefleri, çabayla ilgili olumlu inançlarve stratejileri içeren bir model | Öğrencilerin akademik performansları | 7. sınıf öğrencilerine uygulanan artarak devam eden örtük zeka teorisine uygun gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkisini incelemek | Öğrenci not ortalamaları, Dweck's Mindset ölçeği | 373 yedinci sınıf öğrencisiyle boylamsal çalışma<br>Deney grubu: 48 yedinci sınıf öğrencisi<br>Kontrol grubu: 43 yedinci sınıf öğrencisi | Kontrol grubundaki öğrencilerin, notlarında düşüş gözlemlenirken, deney grubundaki öğrencilerin not ortalamaları yükseldi. |
| Sriram | 2014 | Ön test-son test kontrol gruplu deneysen desen | Zekaya yönelik bakış açısının değiştirecek aktivitelerin sunulması | Akademik çaba ve başarı | Akademik olarak yüksek riskli üniversite öğrencilerinin zekaya bakış açısını değiştirmenin, bir kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla akademik çabalarını ve başarılarını etkileyip etkilemediğini belirlemek | Öğrenci genel not ortalamaları | | Sonuçlar, zekayı geliştirilebilir olarak gören öğrencilerin, doğrudan çalışma becerileri öğretilen öğrencilere göre akademik çaba ve çalışma becerilerinde önemli ölçüde gelişme görüldüğünü; ancak iki grup arasında genel not ortalaması arasında anlamlı fark bulunmadığını göstermiştir. |
| O'Brien, Fielding-Wells, Makar, & Hillman | 2015 | Nitel doküman analizi | - | - | Matematik öğretiminde bir sorgulama pedagojisinin gelişim zihniyetini destekleyip destekleyemeyeceğini değerlendirmek | Ders video kayıtları | 27 ilkokul öğrencisi ve 1 öğretmen | Gerçekleştirilen özel uygulamalar, video verilerinin tematik analizi yoluyla tanımlanan Gelişim zihniyetini teşvik etmektedir. |
| Paunesku, Walton, Romero, Smith, Yeager, & Dweck | 2015 | Betimsel tarama | - | - | Zihin yapısına dayalı eğitimlerin akademik performans üzerindeki | Öğrenci not ortalamaları | ABD'deki 13 liseden 1594 öğrenci | Öğrencilerin okulu bırakma oranı, 45 dakikalık bir çevrimiçi oturumdan oluşan kısa bir Gelişim zihni |

| Yazar | Yıl | Desen | Bağımsız değişken | Bağımlı değişken | Amaç | Araç | Örneklem/çalışma grubu | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | etkililiğini belirlemek | | | eğitimi sonucunda düşüş göstermiştir. |
| Rienzo, Rolfe& Wilkinson, | 2015 | Karma desen | Altı haftalık mentorluk, öğretmen eğitimi, gelişim zihniyetinde atölye çalışmaları | Öğrencilerin akademik performansı | Gelişim zihniyetine yönelik yapılan eğitim sonucunda öğretmenlerin sunduğu eğitimdeki gelişmenin değerlendirilmesi | 6 haftalık mentorluk ve gelişim zihniyetinde atölye çalışmaları | Deney grubu: 144 öğrenci<br>Kontrol grubu: 142<br>Eğitim için, deney grubu 15 okul (628 öğrenci) ve kontrol grubu için 15 okul (877 öğrenci). | Deney grubu ders (İngilizcede ve Matematik önlemleri, genel değerlendirme) başarısı ve gelişim zihniyeti ölçümlerinde daha yüksek puanlar almıştır. |
| Andersen & Nielsen | 2016 | Randomize kontrolllü deney çalışması | - | - | Gelişim zihniyetinin okuma becerisinin gelişimine etkisini değerlendirmek | Odak grup görüşmesi | 1587 ikinci sınıf öğrencisi | Ebeveynler çocuklarıyla birlikte 3 ay boyunca Gelişim zihniyeti yaklaşımını konu alan eğitim aldı ve sonucunda bu eğitim sonrası okuma puanlarında 2 aylık ilerleme gözlemlenmiştir. |
| Claro, Paunesku & Dweck | 2016 | İlişkisel tarama | - | - | Öğrencilerin zeka hakkındaki zihin yapısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak | Standartlaştırılmış başarı testleri,<br>Dweck'in Mindset Ölçeği | Şili devlet okuluna devam eden 168.203 öğrenci | Zihniyet (zekanın sabit olmadığı ve geliştirilebileceği inancı) başarının nispeten güçlü bir yordayıcısıdır ve tüm alanlarda başarı ile pozitif bir ilişki sergiler. |
| Hanson, Ruff, & Bangert | 2016 | İlişkisel tarama | - | - | Okul düzeyi ile büyüyen zihniyet okul kültürünün psikososyal yapısı arasındaki ilişkiyi belirlemek | 20 maddelik likert tiği What's My School Mindset (WMSM) ölçeği | 30 farklı okuldan 347 okul yöneticisi ve öğretmen | Okul seviyesi, bir okulun Gelişim zihniyetine ilişkin temel kültürünü önemli ölçüde etkilemektedir. Zihniyet kültürünü geliştirmeye yönelik yapılan eğitimler, öğrencilerin akademik becerilerini destekleyen öğretmenlerin psiko-sosyal becerilerini ve mesleki gelişimlerini olumlu etkilemektedir. |
| Laurian-Fitzgerald & Roman | 2016 | Karma desen | - | - | İşbirlikçi öğrenme becerilerinin büyüyen zihin yapısı üzerindeki etkisini incelemek | Gözlem ve öğretmen görüşmeleri | Devlet ilkokulunda okuyan 30 birinci sınıf öğrencisi | Sabit zihin yapısına sahip bireylerde sosyal beceriler %30 düşüş göstermektedir. |
| McCutchen, Jones, Carbonneau, & Mueller | 2016 | İlişkisel tarama | - | - | Öğrencilerin zihniyetleri ile standart test performansları arasındaki ilişkiyi incelemek | İki okul yılı boyunca güz ve bahar döneminde uygulanan Mindset ölçeği ve matematik ve okumayı ölçen standartlaştırılmış testler | 3. -6. sınıftaki 419 öğrenci | Başlangıçta sabit zihniyete sahip öğrencilerin akademik başarısının çok yükselmediği; gelişim odaklı zihniyete sahip öğrencilerin test puanlarında yüksek puanlı öğrencilere göre daha az düşüş yaşandığı görülmüştür. |

| Yazar | Yıl | Desen | Bağımsız değişken | Bağımlı değişken | Amaç | Araç | Örneklem/çalışma grubu | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fraser | 2017 | Durum çalışması | - | - | Gelişim zihniyet ilkelerinin değerlendirilmesi. | Görüşme formu, Odak grup görüşmesi | Bir ilkokuldaki okul yöneticisi, 5 sınıf öğretmeni, 28 ilkokul öğrencisi | Gelişim zihniyetinin okulda yaygınlaştırılması için izlenmesi gereken temel ilkeler, çalışanlar arası işbirliği, yaklaşıma yönelik kişisel inanç ve ortak uygulamaya uygun davranma şeklindedir. |
| Mrazek, Ihm, Molden, Mrazek, Zedelius & Schooler | 2018 | Öntest-sontest kontrol gruplu desen | Gelişim zihniyeti eğitimi | Çaba gösterme isteği, zihinsel yorgunluk | Davranışsal çabadan kaçınma ve zihinsel yorgunluğun değerlendirilmesi arasında ilişki olup olmadığını incelemek | Gelişim zihniyetini ve zihinsel yorgunluk hakkındaki inancı değerlendiren ölçekler, | 75 üniversite öğrencisi | Gelişim zihniyeti eğitimi öğrencilerin zorlu görevler karşısında çaba gösterme davranışını desteklemektedir. |
| Seaton | 2018 | Karma desen | - | - | Büyüyen zihin yapısına ilişkin verilen öğretmen eğitiminin etkilerinin incelenmesi | Dweck'in Mindset ölçeği | 1 lise ve 5 ilkokuldan toplamda 37 öğretmen başlangıç eğitimine katıldı; 17'si ilave 5 eğitim oturumuna katıldı; 8 final eğitim etkinliğine katıldı. | Personel ve öğrenci zihniyeti tutumlarında iyileştirmeler; personel ler arası güvende artış gerçekleşti. |
| Sisk, Burgoyne, Sun, Butler& Brooke | 2018 | Meta-analiz | - | - | Zihniyet ile akademik başarı arasındaki ilişkinin gücünü ve potansiyel düzenleyici faktörleri incelemek ve bu konuda yapılan eğitimlerinin akademik başarı ve potansiyel düzenleyici faktörler üzerindeki etkinliğini belirlemek | Tarama kriterleri listesi | 1. Örneklem grubu: Zihniyet yapısını konu alan İngilizce yazılmış 273 araştırma<br>2. Örneklem grubu: Zihniyet yapısını konu alan İngilizce yazılmış 43 araştırma | Akademik başarıya yönelik zihniyet eğitimleri, ergenler, tipik öğrenciler ve durumsal zorluklarla (yeni bir okula geçiş, klişe tehdidi yaşama) karşı karşıya kalan öğrenciler için önemsizdir. Bununla birlikte, akademik olarak yüksek riskli öğrencilerin ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin gelişim odaklı eğitimlerden fayda sağlayabilmeleri mümkündür. |
| Truax | 2018 | Karma desen | 25 hafta boyunca öğretmenlere verilen gelişen zihin yapısı eğitimi | Öğrencilerin yazma motivasyonu | Öğretmen dilinin etkileri ve gelişim zihniyetini yansıtan geribildirimin yazma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek | Motivation to Read Profile – Revised (MRP-R) ölçeği | Deney grubu: 28 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi,<br>Kontrol grubu: 28 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi, 8-25 yılllık deneyime sahip öğretmenler | Büyüyen zihin yapısını destekleyen geribildirimler öğrencilerin performansı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ancak motivasyonun artmasına katkı sağlamıştır. |
| Yeager, Hanselman, Walton vd. | 2019 | Betimsel tarama | - | - | Büyüyen zihin yapısına ilişkin öğrencilere yönelik | Dokuzuncu sınıf (matematik, fen, İngilizce ve sosyal | Akranlarına göre düşük başarı | Araştırma sonuçları, entelektüel yeteneklerin |

| Yazar | Yıl | Desen | Bağımsız değişken | Bağımlı değişken | Amaç | Araç | Örneklem/çalışma grubu | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | gerçekleştirilen eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak | bilgiler) eğitim öncesi ve sonrası not ortalaması | gösteren 6320 öğrenci | geliştirilebileceğini öğreten kısa (bir saatten az), çevrimiçi Gelişim zihniyeti eğitimsinin, düşük başarılı öğrencilerin ders notlarını iyileştirdiğini ve ulusal düzeyde matematik kurslarına kayıt oranının arttığını göstermektedir. |
| Burnette, Knouse, Vavra, O'Boyle, Brooks, | 2020 | Meta-analiz | - | - | Zihniyet yapısının - insan özelliklerinin geliştirilebilir doğasına olan inancın- psikolojik sorunlar, iyileştirme ve başa edebilme durumu ile ilişkili olup olmadığını belirlemek | Tarama kriterleri listesi | 1988 ile 2019 yılları arasında yayınlanan, zihniyet yapısını konu alan İngilizce yazılmış 72 makale | Meta-analitik sonuçlar zihniyet yapısının minimal etkilerle de olsa psikolojik sorunlarla başa çıkma ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca büyüyen zihin yapısı ile psikolojik sorunlarla negatif bir ilişki vardır. |
| Lewis, Williams& Dawson | 2020 | Durum çalışması | | | Gelişim zihniyeti ve etkili öğrenme stratejileri ile ilgili eğitimin etkilerini incelemek | Williams Envanteri Öğrenme Stratejileri (WILS) aracı<br>Dweck (2006) tarafından geliştirilen zihniyet ölçeği | 35 üniversite öğrencisi | Uygulamadan sonra, katılımcılar gelişim zihniyeti niteliklerini benimsemişlerdir ve kanıta dayalı öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda gelişim göstermişlerdir. |
| Brez, Hampton,Behrendt,Brown& Powers | 2020 | Betimsel tarama | Gelişim zihniyeti eğitimi | Ders notu, dönem not ortalamas ı, kazanılan dönem kredisi ve sonraki dönemler e devam | Çeşitli öğrenci popülasyonuna sahip bir üniversitede gelişen zihniyet eğitiminin etkinliğini test etmek | Çevrimiçi uygulanan etkinlikler, zihniyet anketi | 2607 üniversite öğrencisi | Gerçekleştirilen eğitim, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde çok az etki oluşturmuştur. Orta öğretim sonrası düzeyde tek seferlik bir müdahalenin uzun vadeli ölçülebilir öğrenci sonuçlarıyla sonuçlanacağı önermesi bu çalışmada desteklenmemiştir. |
| Duchi, Lombardi, Paas & Loyens | 2020 | Durum çalışması | - | - | Farklı zihniyetlerin 1) iklim değişikliğine yönelik tutumları, 2) iklim değişikliğinin hafifletilmesiyle ilgili inançları, 3) çevre yanlısı davranış eğilimlerini ve 4) çevre yanlısı eylemlerin kendi bildirdiği sıklığını nasıl etkilediğini incelemek | Zihniyet ölçeği, iklim değişikliğine karşı tutum ve inanç ölçekleri, davranış anketi, farklı nitel veri araçları | Farklı etnik kökenlere sahip 100 yetişkin | Gelişmekte olan bir zihniyete sahip olmak, çevresel eylemlerin önündeki bazı psikolojik engellerin üstesinden gelmeye yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. |

## SONUÇ

Elde edilen bulgular ışığında görülmektedir ki; ilk örtük teori uygulamaları, sonraki çalışmalar için bir şablon oluştururken temelde, beynin geliştirilebilirliği üzerine kurgulanmıştır. Zihin

gelişimi uygulamalarının ikinci aşamasında, çevrimiçi araçlar yoluyla çok sayıda ve farklı mesafedeki öğrenciye zekanın geliştirilebilirliği hakkında eğitimler verilmeye başlanmıştır. Örtük zeka uygulamalarının erken dönem ve çevrimiçi dönem olmak üzere iki farklı dönem şeklinde incelenebilmesi mümkündür. Her iki dönemde de farklı yöntemler kullanılarak örtük zeka uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemler, mentör pozisyonunda mektup yazma, beyin plastisitesine ilişkin makale okuma ve özetleme, çevrimiçi video izleme gibi bir veya birden fazla yöntemleri içermektedir Örtük teori uygulamaları ile akademik başarıyı geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla kullanılmış ve başarılı olduğu sonucuna ulaşıldığı görülen birtakım prensipler ortaya koyulması mümkündür. Özellikle eğitimcilere uygulamaya dönük öneriler bağlamında sunulabilecek bu prensipler kısaca şöyle özetlenebilir: öğrenciler için gelişen bir zihniyet modeli oluşturmak; zorlukları fırsat olarak yeniden çerçevelendirmek; öğrencilere öz-değerlendirme yapabilmeleri için fırsatlar sağlamak; öğrencilere kendilerini ifade etme dillerini geliştirmeleri için deste olmak; hataları önemsemek ve yapıcı geri bildirimler sunmak. Gelişim zihniyetini konu alacak gelecek çalışmalarda, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler ve bu dezavantaja sahip olmayan öğrenciler arasında gelişim zihniyeti eğitiminin etkileri bakımından farklılıklar incelenebilir. Ayrıca, Türkiye ölçeğinde farklı örneklemlerde gerçekleştirilecek gelişim zihniyeti uygulamalarının matematik dersi gibi -zeka ile sıklıkla ilişkilendirilen- bir dersteki öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenebilir.

## KAYNAKLAR

Andersen, S. C., & Nielsen, H. S. (2016). Reading intervention with a growth mindset approach improves children's skills. PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 113(43), 12111–12113.

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. Journal of Experimental Social Psychology, 38(2), 113-125.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. Child development, 78(1), 246-263.

Brez, C., Hampton, E. M., Behrendt, L., Brown, L., & Powers, J. (2020). Failure to replicate: Testing a growth mindset intervention for college student success. Basic and Applied Social Psychology, 42(6), 460-468.

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. Psychological Bulletin, 139(3), 655–701.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement, Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(31), 8664- 8668.

Duchi, L., Lombardi, D., Paas, F., & Loyens, S. M. (2020). How a growth mindset can change the climate: The power of implicit beliefs in influencing people's view and action. Journal of Environmental Psychology, 70, 101461.

Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). Aklını en doğru şekilde kullan. (Çev. U. Kaya), İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. Educational Leadership, 65(2), 34-39.

Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. Current Drections in Psychological Science, 17(6), 391-394.

Dweck, C. S. (2012). Implicit Theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), Handbook of theories of social psychology (Vol. 2, pp. 23–42). London, UK: SAGE Publications Ltd.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. PsychologicalReview, 95(2), 256-273.

Fraser, D. (2017). An exploration of the application and implementation of growth mindset principles within a primary school. British Journal of Educational Psychology, 88(4), 645–658.

Froedge, K. (2017). The Effect of a Growth Mindset on Student Achievement Among Students with a Disability. (Dissertation Thesis). Western Kentucky University, Kentucky.

Hanson, J., Ruff, W., & Bangert, A. (2016) A Validation Study of the What's My School Mindset? Survey. Journal of Educational Issues 2(2), 203-221.

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, Keele University, 33(2004), 1-26.

Laurian-Fitzgerald, S., & Roman, A. F. (2016). The effect of teaching cooperative learning skills on developing young students' growth mindset. Educatia Plus, 14(3), 68–83.

Lewis, L. S., Williams, C. A., & Dawson, S. D. (2020). Growth mindset training and effective learning strategies in community college registered nursing students. Teaching and Learning in Nursing, 15(2), 123-127.

McCutchen, K., Jones, M. H., Carbonneau, K. J., & Mueller, C. E. (2016). Mindset and standardized testing over time. Learning and Individual Differences, 45, 208-213.

Molden, D. C., Plaks, J. E., & Dweck, C. S. (2006). "Meaningful" social inferences: Effects of implicit theories on inferential processes. Journal of Experimental Social Psychology, 42(6), 738–752.

Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., & Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. Journal of Experimental Social Psychology, 79, 164–180. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.07.003.

O'Brien, M., Fielding-Wells, J., Makar, K., & Hillman, J. (2015). How Inquiry pedagogy enables teachers to facilitate growth mindsets in mathematics classrooms. Mathematics Education Research Group of Australasia, Adelaide, Australia.

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C. L., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mindset interventions are a scalable treatment for academic underachievement. Psychological Science, 26, 784-793.

Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. Perspectives on Psychological Science, 10(6), 721-726.

Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. Educational Psychology in Practice, 34(1), 41-57.

Silverman, J, Draper, J, Kurtz, S (1997) The Calgary–Cambridge approach to communication skills teaching II – The SET–GO method of descriptive feedback. Education for General Practice; 8: 16–23.

Silvervarg, A., Wolf, R., Blair, K., P., Haake, M., & Gulz, A. (2021) How teachable agents influence students' responses to critical constructive feedback. Journal of Research on Technology in Education, 53(1), 67-88.

Sisk, V., Burgoyne, A., Sun, J.,Butler, J. & Brooke, M. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. Psychological Science, 29.

Sriram, R. (2014). Rethinking intelligence: The role of mindset in promoting success for academically high-risk students. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 15(4), 515-536.

Truax, M. L. (2017). The impact of teacher language and growth mindset feedback on writing motivation. Literacy Research andInstruction, 57(2), 135-157.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. Educational Psychologist, 47(4), 302-314.

Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M. et al. (2019).A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. Nature 573, 364–369.

# "KAPLAN POSTLU" MANZUMESİNİN TÜRKÇE ÇEVİRİSİNDE KÜLTÜREL ÖĞELERİN ÇEVİRİSİ

**Nona NIKABADZE**

Doktor, Batumi Shota Rustaveli State University, nona.nikabadze@bsu.edu.ge

ORCID ID: 0000-0002-5520-2860

**Lile TANDILAVA**

Associate professor, Batumi Shota Rustaveli State University, lile.tandilava@bsu.edu.ge

ORCID ID: 0000-0002-0118-2075

**Maia BARAMIDZE**

*Professor,* Batumi Shota Rustaveli State University, maia.baramidze@bsu.edu.ge

*0000-0001-8266-086X*

## Özet

Makalede, "Kaplan Postlu Şövalye" manzumesinin Türkçe çevirisinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları ortaya koymaktadır. Shota Rustaveli'nin "Kaplan Postlu Şövalye" manzumesinin kaynak metni, Türkçeye prof. Bilal Dindar ve Yrd. Doç. Zeinelabidin Makas tarafından çevirilmiş hedef metne karşılaştıracağız. Özellikle, çeviride eşdeğerlik sorununu tanımlamak ve bunları sınıflandırmak için Ampirik materyaline dayanarak çalışılmıştır. Amacımız, deneysel çalışmalara dayanarak kaynak metinde geçen sözcüklerin hedef dilde aktarımını ve çevirmenin kaynak metin ile hedef metin arasındaki mesajı iletirken nasıl bir stratejiye başvurduğunu incelemektir. Çalışmamızda kullanılan yöntem, "Kaplan Postlu Şövalye" manzumesinin kaynak metnin ve çevirisinin derlem tabanlı analizidir. Çalışma sürecinde, derlem tabanlı analiz yöntemi kullanılmıştır, bu yöntem modern beşeri bilimlerde sık kullanılmaktadır ve büyük hacime sahip metinleri hızlı ve verimli incelenmesini sağlamakatadır.

Anahtar Kelimeler: "Kaplan Postlu Şövalye", Türkçe çeviri, Metafor, ay, güneş

# CULTURAL-SPECIFIC CONCEPTS TRANSLATION IN THE TURKISH TRANSLATION OF "THE KNIGHT IN THE PANTHER'S SKIN"

## Abstract

The article presents the difficulties caused by cultural-specific factors of the Turkish translation of "The Knight in the Panther's Skin". We will compare the original text of Shota Rustaveli's poem "The Knight in the Panther's Skin" with a Turkish translation by prof. Bilal Dindar and Asist. Prof. Zeinelabidin Makas. In particular, using empirical material to describe the problem of equivalence in translation, cases of equivalence and typify them. Our goal is to study the principle of selection of equivalents and evaluate the strategies of translators. The Turkish translation is based on the Azerbaijani translation of the poem, translated by Ahmed Javad. The methodological basis of the study is a corpus-linguistic analysis of the original text and the translation of "The Knight in the Panther's Skin". In the process of work, the corpus-linguistic method is used, which is relevant in modern humanitarian studies. Using this method allows us to quickly and efficiently process large volumes of empirical material.

Keywords: "The Knight in the Panther's Skin", Turkish translation, Metaphor, moon, sun

## Introduction

In the paper we present the difficulties of the Turkish translation of ,, The Knight in the panthers skin" caused by cultural-specific factors or other cases. We will especially focus on the strategy of transferring metaphors. It should be noted that the Turkish translation was made from the Azerbaijanian translation of the poem, therefore, in the process of research we will consider it as well. The methodological framework of the research is the corpus-linguistic analysis of the original text and the Turkish translation of ,, The Knight in the panthers skin" , the corpus-linguistic methods of research, relevant to the modern humanitarian studies, are used in the paper. The use of this method allows to conduct a quick and efficient processing of a large amount of empirical material, which simplifies the research process. We have also used the methods of linguistic, literary and translational analysis. We will compare the original text of Shota Rustaveli's poem ,, The Knight in the panthers skin" to the Turkish translation by Prof. Bilal Dindar and Zeinelabidin Makas and the first source of Turkish translation - Azerbaijani translation by Ahmed Javad. Based on the empirical material, we will describe the issue of equivalence of metaphors in the translation, cases of equivalence and will typify them. As the preliminary research showed us, cases of using denotative, connotative and pragmatic equivalents of individual lexical units are shown in the translated text. Our aim is to investigate the principle of selecting the equivalents and to evaluate the translator's strategies.

## Discussion

We will start the discussion with the concept of the sun, which is found 319 times in ,, The Knight in the panthers skin" .In the poem, the sun, referring to the astrological body, is also used as an stylistic device. We treat the sun as metaphorical equivalents. In the Turkish translation, the sun as a metaphor is often lost. We present an example of replacing the concept of sun with various elements, like, the cases of replacement with cultural concepts, pronouns, epithets, nouns and adjectives. We also indicate which character the devices used by the translator refer to.

In the source text, the lexical unit sun refers to Nestan-Darejan, which is represented by different equivalents in the translation - **güzel** - beautiful, **gül endam** – a body like a rose, **sevligim** – my love (2 times), **tutsak** – captive, **gül** - rose, **kız** - daughter (three times), **gül yüzlü** - rose-faced, **Nestan** - Nestan, **Nestan darecan** - Nestan-Darejan (2 times), **O** - she, **günüş yüzül-** sun-faced, **afetimi –** as pretty as a picture, very beautiful; **dilberi** - breathtaking, picturesque; **sevligi** - beloved. The lexical unit "sun" refers to Tinatin, which is represented by different equivalents in the translation - **sevligi** - beloved (4 times), **güneş yüzlü** - sun-faced (2 times), sevimli dildarım- my beautiful lover, yarin - your love, sweetheart; şule- ray, spark; sevligim - my love, beloved (2 times), nigarı – glowing, beautiful;

The lexical unit sun refers to Avtandil - **canan** – loved one, beloved; **ay yüzlü** - moon-faced (2 times), **cengaveri** – courageous, brave; **güneş yüzlü** - sun-faced.

The lexical unit sun refers to Tariel - **kalbi elem** – painful heart, with a lot of worries.

From the above mentioned, based on the comparison of the original and translated lines, we will discuss some cultural-specific concepts in depth, which are widespread in Turkish literature, and the translator is probably looking for the concept of the sun - a corresponding unit in his own language and culture, which is equal to the sun in his mentality and philosophy.

In the Turkish translation of „ The Knight in the panthers skin" the concept of the sun is metaphorical in a different way when it refers to Tinatin.

102: ადგა და კარსა მივიდა, ჰქონდა **მზისაცა** ცილობა

Dindl.: Geldi şahın kapısına, o gül yüzlü **aya** benzer (მოვიდა შაჰის კართან, ვარდის სახიანი მთვარის მსგავსი) ( She rose and came to the door;)

Jav: Кәлди шаһын гапысына, о кул узу **кунә** бәнзәр (მოვიდა შაჰის კართან, ვარდის სახა მზის მსგავსი)

In the original text, the metaphor of the sun, which emphasizes the beauty of Tinatin, is translated into the metaphor of the moon in the Turkish translation, and in the form of the sun in the Azerbaijani translation. Moon symbolism, often found in Muslim culture, represents the beauty and is widespread in Eastern literature. In Turkish classical literature (Diwan literature) we find not only the metaphor of the moon, but also the sun, although the moon always overshadows the sun with its beauty. "The lover's burning, moon-like hen's face leaves even the sun in the shade with its brightness"**(Onan, 1991: 29).** "The place of a lover in the eyes of a loved one is so perfect and exalted that even the sovereign sun of heaven is a slave to a moon-faced lover" (translation is ours - N.N.) The moon as a metaphor is also found in the poems of "Khosrow and Shirin" by Nizami Ganjei, an outstanding poet of Persian literature, where the moon is mainly used in the poem to convey the beauty of a daughter and a son. In "Layla and Majnun" the beauty of Layla is mainly conveyed by the beauty of the moon. In the poem "Seven beautiful daughters" the comparison with the moon is found more often than with the sun **(Nozadze,1957:151).** As we have already mentioned, the sun and the moon are often used as an artistic way to express beauty in Eastern literature, although the comparison of beauty with the moon is more common than with the sun.

The next cultural-specific phrase is **gül endam** is often found in Divan poetry in the form of gül-endâm. If we consider it separately, **gül** is one of the most common flowers in Turkish literature, which is used to describe the beauty of the lover, and **endâm** is used to convey the body of the lover. The latter does not only refer to impressively slim, but includes such elements as grace and delicacy, which make the loved one more beautiful, Tariel addresses Nestan-Darejan using these words. As for the Azerbaijani translation of Concept of the Sun, it is similar to the original text.

530: ვჰკადრე, თუ: „**მზეო**, დაგიწვავ, ჩემიცა დაწვი მზე ბარე"

Dindl .:Söyledim ey **gül endam**, zulüm ettin, yandı bağrım

Jav. : Сојләдим ки: Ејкунәшим, зулм сјләдин, јанды багрым

The next word that caught our attention is the lexical unit **afet**, Tariel about Nestan-Darejani:

1428: ქაჯეთით მოყავს ჩემი **მზე**, ჩემი ლახვართა მსობელი

Dindl. :Söyle, ben kendi **afetimi** getirmişim Gaceti'den

Jav.: Сојлә: мән оз **афәтими** кәтирмищәм Гачетидән

In both Turkish and Azerbaijani translations, the sun is translated by the lexical unit **afet**, which means a picturesque, and is often found in Turkish classical poetry to denote a lover. However, we would like to point out that this word has other meanings, one of them is worth noting - 1) a calamity caused by various natural disasters **(Türk Dili Kurmu Sözlüğü).** In divan poetry, although the word **afet** means a stunning and beautiful loved one, this lexical unit is used metaphorically at the same time, and poets often use this concept to denote a heartbroken, doomed, lost admirer. In this case, we will quote the original and translated line, where this word is used with the second meaning:

1428: ქაჯეთით მოყავს ჩემი მზე, ჩემი **ლახვართა მსობელი**

Dindl. :Söyle, ben kendi **afetimi** getirmişim Gaceti'den

Jav. : Сојлә: мән оз **афәтими** кәтирмищәм Гачетидән

The second meaning of **afet** is a lover who destroys his admirer. He is a creature that beats a spear, so his appearance is described as follows: his eyebrow is like a bow, his gaze is like a murderous eye, his eyebrows are like an arrow **(Nazik, 2018:139).** In some cases, the translator uses different cultural correspondences accordingly, one of the great examples is the concept of **afet**, which includes not only the metaphor of the sun, but also the fighter with a sword according to the original text, which is confirmed by the definitions from Turkish sources above.

The translator's strategy while translating the lexical unit Moon is interesting, how it is transferred to the target text, by the direct translation, interpretation or direct corresponding unit in the Turkish literature. In the line below, the full moon is translated in Turkish as **Dolunay**, and in the Azerbaijani translation, **ајпара-аypara** is the crescent moon.

37: **მთვარესა მცხრალსა** ვარსკვლავმანვითამცა ჰკადრა მტეროზა?!

Dindl. : **Dolunayın** huzurunda yıldız olmaz mı hiç zelil?! (სავსე მთვარის წინაშე განა ვარსკვლავი მცხრალი არაა?!) (How can a star declare enmity even to the waning moon!)

Jav. : **Ајпаранын** нузурунда санылмаз ки, улдуз зәлил

We will discuss each corresponding unit. Dolunay – the definition in the Georgian-Turkish dictionary is following: 1) full moon; **(Chlaidze, 2001:369).** This word is often used as a metaphor for beauty in Turkish literature and is considered to be the most beautiful state of the moon.

We find information about Badriya - Full Moon in various sources. **F**or example: "The full moon is the most beautiful state of the moon, the full moon rises before sunset" **(Erçel, 2020:39).** Fuzuli, a famous poet of Divan literature, writes in one of his Bayts (Bayt - a poem with two stanzas in Divan literature):

Çıhma yârim giceler ağ yarte'nın dan sakın

Sen **meh-i** evc-i me lâhatsin bu noksân dır sana

"Darling, don't go out in the middle of the night, avoid meeting with the strangers. You are the full moon at the highest peak of the beauty of the sky, walking at night will not beautify you,

you will be considered a shortcoming" (translation by N.N.) **(İpekten, 1991:115-116).** As we see in the examples, the word dolunay - full moon, is translated with the meaning of astrological body and metaphorical device. As for the original text, Shota Rustaveli mentions the crescent moon, which refers to the pale moon, which is different from the full and bright moon. " Crescent Moon" in the original text refers to King Rostevan, and this lexical unit is not translated into the target text accordingly.

As for the word - **ajpara/aypara** means the new moon, the crescent, which is denoted by the word **hilal** in Turkish. In the Azerbaijani translation, the crescent moon is translated adequately, while the Turkish translator a non-equivalent.

In the Turkish text, there are often devises characteristic for the main characters, which are not translated. **პირიმზე** (Sun-faced) and **კენარი**(a metaphor for a graceful body), which emphasize the beauty of Avtandil, have not been transferred by the translator. First of all, we will consider the face-sun concept, which refers to Avtandil 10 times in the poem and conveys the beauty of his face. In both Turkish and Azerbaijani translations, four out of 10 cases are translated from the original text.

With the following phrases in Turkish: **günezü yüzü** - sun-faced, **yiğit**- a courageous man, **gül yüz** -rose-faced, **yakışıklı**-graceful (man), all the mentioned words are identical in Azerbaijani translation except for the phrase in stanza 1244, where **sun-face** is translated as **kunəščamal, günez cemal** - which means the beauty of the sun.

683: ამას **პირ-მზე** მეფისაგან ივალებდა ვითა ვალსა

Dindl. : Bu jest hayli sevindirdi **güneş yüzlü** kahramanı

Jav. : Бу нәчиблик севиндирди **кунәш узлу** гәhрәманы

774: შერმადინს ეტყვის, უბრძანებს **პირ-მზე**, ნათელთა მფენელი

Dindl.:**Yiğit** bir gün Şermeddin'e dedi aziz dostum

Jav.: **Икид** бир кун Шәрмәддинә сојләди ки: әзизим, сән

841: შეწვის, ჭამის და წავიდის **პირ-მზე**, გულ-მარიხიანი

Dindl.: Avını kebap yapıp, yedi, yine düştü yola,

Yine yari anan gönül hasret kalmış o **gül yüze**

Jav.: Кабаб едиб шикарыны, јејиб галхды тез јериндән,

Андым јары дејирди о конул hәсрәт бир **кул узә**

1244: ესე ამბავი ავთანდილ **პირ-მზემან**, მაგარ-ვადამან

Dindl.: Bu sözleri işitince **yakışıklı** Avtandil

Jav.: Бу созләри ещитдикдә о Автандил **кунәшчамал**

As for the word - **კენარი** (a metaphor for a graceful body) , is used in the meaning of a gracefull body. **(Natadze, 2007:29).** According to Sulkhan-Saba's definition, **კენარი** means good-looking and handsome **(Sulkhan-Saba, 1949:296).**

59: ადგეს სოგრატ და ავთანდილ ტანითა მით **კენარითა**

Dindl.: Sokrat ile Aftandil'in ellerinde birer kadeh

Jav..: Сократ иле Автандил дә әлләриндә мејли ај

Metaphor- corresponding to **კენარი(a metaphor for a graceful body)** is a cypress tree **selvi/servi/ağacı** in Turkish literature. "The cypress tree is the most common type of tree in Divan literature. Cypress is a high and straight tree. The lover is compared to a cypress tree because of its height in divan literature. The lover's body is thin and tall like a cypress" (translation is ours - N.N.) **(Hakverdioğlu, 2016:218).**

Although the equivalent of **კენარი(a metaphor for a graceful body)** in Turkish classical literature (divan literature) is a cypress tree, the translator does not translate it accordingly.

In the table, we systematically represent the analysis of cases of translation of the above-mentioned lexical units from the original text to the target text. According to the table, we will determine the degree of equivalence and the level of adequacy of the translations.

## Conclusion

As a result of the research we can say that the Turkish translator uses the following words as equivalents of the sun: **ay, gül-endam, afet**, while the Azerbaijani translator uses the forms **gün, günez, afet.** As for the metaphor of **the crescent moon** spread in Turkish culture, is translated as **dolunay**, which means full moon, and it does not correspond to the original text, while in the Azerbaijani text we find **aypara – the crescent moon** chosen is closer to the original text. A variety of equivalents for the translation of the concept of **sun-face** is given in both in Turkish and Azerbaijani translations. In Turkish, **güneş yüzü** (**sun-faced), yiğit (a courageous man), gül yüze (rose-faced**), **yakışıklı (a graceful man),** and in Azerbaijani - all but one of the corresponding Turkish words - **güneş cemal (the beauty of the sun).** In the paper, we also discussed the metaphor of **კენარი (a metaphor for a graceful body)** , which was not translated in any of the above-mentioned translations.

## References

*Dindar, B., Makas, Z (1991), Kaplan Postlu Şövalye, Samsun*

Gurgenidze, N.,& Chlaidze, L (2001). Turkul-kartuli leksikoni. (Turkish-Georgian Dictionary). Institute of Oriental Studies, Tbilisi

Hakverdioğlu, M. (2016), Sevgili Neden Servi Boyludur?, Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, N 7, Amasya

İpekten H. (1991), Fuzûlî, Hayatı, Edebi Kişiliği ve Bazı Şiirlerinin Açıklaması, Ank. s.115-116;

Javad, A. (1978), Peleng yapisi geymiş pehlevan, Elm, Bakı

Natadze, N.(2007) Vephkhistkaosani. (The Knight in the Panther's Skin). School edition; Tbilisi

Nazik, S. (2018), Klasik Şiirde Türk Güzeli, Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı:4, Ankara

*Onan, N. H.(1991), İzahlı Divan Şiiri Antolojisi, MEB yayınları, İstanbul*

Orbeliani, S. S.(1949), Sitkvis kona. (The Georgian dictionary). Georgian SSR State Publishing House, Tbilisi

*Nozadze, V. (1957), "Vephkhistkaosnis Varskvlavtmetkveleba", (Avtandil Merabishvili's publication), , Santiago de Chile*

# EĞİTİM BİLİMLERİ LİSANSÜSTÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA DESENİ ÖNERİSİ

**Doç. Dr. Bilal YILDIRIM**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

bildirim61@gmail.com

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-6225-5859

**Nehir KACAR**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

nehirkacar@gmail.com

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-1060-5399

## Özet

Bu çalışma ile Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı kapsamında gerçekleştirilecek olan lisansüstü tezlere sadelik, anlaşılırlık kazandırılması, tekrarların önlenmesi amacıyla bir öneri sunulması amaçlanmaktadır. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında 2022 yılında halen uygulanmakta olan tez yazma deseninin genel olarak tüm Enstitülerde benzerlik göstermesine rağmen bir takım farklılıklar da göze çarpmaktadır. Bu öneri ile tez yazma deseninde bütünlük, sadelik, anlaşılırlık hedeflenmektedir. Mevcut desenlemelerde farklılıkların yanında gereğinden fazla ayrıntılara ve tekrarlara düşülmektedir. Öneride ön bölümlerde farklılık önerilmemektedir. Birinci bölüm Problem durumu ve Amaç bölümüdür. Problem Durumu başlığı altında ilgili literatür taraması yapılır, ilgili araştırmanın problemine zemin oluşturulur ve ilgili araştırmalara yer verilir. Bu başlık altında ilgili araştırmanın neden gerekli olduğu, özgünlüğü ve önemine yer verilir. Ayrıca önem başlığına gerek kalmaz. Çünkü bir çok araştırmacı gerekçe ve özgünlüğü önemi ile karıştırabilmektedir. Elde edilen sonuçların alana, bilime, uygulamaya, yönteme muhtemel katkısı burada ifade edilir ve gerekçeli olarak problem cümlesi ifade edilir. Amaç başlığı altında araştırmanın amacı ifade edilir, alt problemlere yer verilir. Varsayımlar başlığı altında (Varsa) Varsayımlar gerçekli olarak ifade edilir. Tanımlarbaşlığı altında ilgili kavramların operasyonel tanımına yer verilir. İkinci bölüm yöntem bölümüdür. Bu bölümde fazla bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamaktadır. Araştırmanın modeli başlığı altında araştırmanın modeli gerekçeli olarak ifade edilir, geçerli bir referansla desteklenir. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Veri Kaynağı başlığı altında veri kaynakları, onların seçimine yer verilir. Verilerin Toplanması başlığı altında verilerin nasıl bir uygulama ile, ne tür ve hangi veri toplama araçlarıyla elde edildiği açık ve anlaşılır biçimde ifade edilir. Verilerin Analizi başlığı altında, toplanan verilerin nasıl tasnif edildiği, hangi amaçla ve nasıl analiz edildiği net olarak ifade edilir. Üçüncü bölüm Bulgular ve Tartışma bölümüdür. Demografik bilgilere ilişkin bulgular (Bu kısım yöntem bölümünde de verilebilir). Alt problemlere ilişkin bulgular ve tartışma (bazı kaynaklarda tartışma yerine "Yorumlar" ifadesi yer almaktadır). Bu bölümde elde verilerin analizine dayalı bulgular tablo veya metin biçiminde verildikten sonra o bulgularla ilgili tartışmaya yer verilir, ayrıca son bölümde tartışmaya yer verilmez. Çünkü buradaki bulgular tartışmada yeniden ele alınarak tartışma yapılması çalışmanın tekrara düşmesine yol açmaktadır. Dördüncü bölüm Sonuçlar ve Öneriler bölümüdür. Sonuçlar başlığı altında bulgular ve tartışma bölümünden çıkarılan sonuçlar daha anlaşılır şekilde yazılır. (Her sonuca dayalı öneri hemen sonuçtan sonra da yazılabilir). Öneriler başlığı altında ulaşılan sonuçlara dayalı (gerekli olanlarda) öneriler geliştirilir. Öneriler sonuçlarla sınırlı ve işlevsel olmalıdır. Araştırmanın niteliğine göre politika belirleyicilere, karar vericilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik gerekçeli olarak somut önerilere yer verilir.

**Anahtar Sözcükler:** Lisansüstü Eğitim, Araştırma Deseni, Araştırma Deseni Önerisi

## EĞİTİM BİLİMLERİNDE LİSANSÜSTÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA DESENİ ÖNERİSİ

Bu çalışma ile Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı kapsamında gerçekleştirilecek olan lisansüstü tezlere sadelik, anlaşılırlık kazandırılması, tekrarların önlenmesi amacıyla bir öneri sunulması amaçlanmaktadır. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında 2022 yılında halen uygulanmakta olan

tez yazma deseninin genel olarak tüm Enstitülerde benzerlik göstermesine rağmen bir takım farklılıklar da göze çarpmaktadır. Bu öneri ile tez yazma deseninde bütünlük, sadelik, anlaşılırlık hedeflenmektedir. Mevcut desenlemelerde farklılıkların yanında gereğinden fazla ayrıntılara ve tekrarlara düşülmektedir. Bu çalışmada ön bölümlerde farklılık önerilmemektedir.

DIŞ KAPAK

İÇ KAPAK

ONAY SAYFASI

ÖZ

ABSTRACT

ETİK BEYAN

ÖNSÖZ

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLOLAR LİSTESİ

KISALTMALAR

## BÖLÜM 1

## PROBLEM DURUMU VE AMAÇ

### -Problem Durumu

Bu başlık altında ilgili literatür taraması yapılır, ilgili araştırmanın problemine zemin oluşturulur ve ilgili araştırmalara yer verilir. Ayrıca ilgili literatür bölümüne yer verilmez. Bu başlıkta bazı üniversitelerde de genel uygulamadan farklı ve daha işlevsel düzenlemeler bulunmaktadır. Örneğin, Ankara Üniversitesi E. B. Enstitüsü tez yazım yönergesinde de bu yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. "*Birinci yaklaşımda Giriş başlığının hemen altında tez konusunda önceden var olan kuramsal ve uygulamalı alan yazın bilgilerine ve ilgili araştırmalara yer verilerek problemin tanımlanması için uygun zeminin oluşturulması (gerekçelendirilmesi, neden önemli olduğunun ifade edilmesi) sağlanır.*"

Bu başlık altında ilgili araştırmanın neden gerekli olduğu, özgünlüğü ve önemine yer verilir. Ayrıca önem başlığına gerek kalmaz. Çünkü bir çok araştırmacı gerekçe/özgünlük ile önemi karıştırmaktadır. Elde edilen sonuçların alana, bilime, uygulamaya, yönteme muhtemel katkısı burada ifade edilir ve gerekçeli olarak problem cümlesi ifade edilir.

**-Amaç**

Araştırmanın amacı ifade edilir, alt problemlere yer verilir.

**-Varsayımlar**

(*Varsa*) Varsayımlar gerçekli olarak ifade edilir.

**-Tanımlar**

Burada ilgili kavramların operasyonel tanımına yer verilir.

## BÖLÜM 2

## YÖNTEM

**-Araştırmanın Modeli**

Bu başlık altında araştırmanın modeli gerekçeli olarak ifade edilir, geçerli bir referansla desteklenir.

**-Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Veri Kaynağı**

Bu başlık altında veri kaynakları, onların seçimine yer verilir.

**-Verilerin Toplanması**

Bu başlık altında verilerin nasıl bir uygulama ile, ne tür ve hangi veri toplama araçlarıyla elde edildiği açık ve anlaşılır biçimde ifade edilir.

**-Verilerin Analizi**

Burada toplanan verilerin nasıl tasnif edildiği, hangi amaçla nasıl analiz edildiği net olarak ifade edilir.

## BÖLÜM 3

## BULGULAR VE TARTIŞMA

**-Demografik bilgilere ilişkin bulgular (***Bu kısım yöntem bölümünde de verilebilir***)**

**-Alt problemlere ilişkin bulgular ve tartışma (***bazı kaynaklarda tartışma yerine "Yorumlar" ifadesi yer almaktadır***)**

Bu bölümde elde verilerin analizine dayalı bulgular tablo veya metin biçiminde verildikten sonra o bulgularla ilgili tartışmaya yer verilir, ayrıca son bölümde tartışmaya yer verilmez. Çünkü buradaki bulgular tartışmada yeniden ele alınarak tartışma yapılması çalışmanın tekrara düşmesine yol açmaktadır.

# BÖLÜM 4

# SONUÇLAR VE ÖNERİLER

## Sonuçlar

Bu başlık altında bulgular ve tartışma bölümünden çıkarılan sonuçlar daha anlaşılır şekilde yazılır. Bu düzenlemenin amacı daha anlaşılır ve net sonuçların uygulayıcılara, okuyuculara ve sonraki araştırmacılara sonuçların sunulmasının sağlanmasıdır (*Her sonuca dayalı öneri hemen sonuçtan sonra da yazılabilir*)

## -Öneriler

Ulaşılan sonuçlara dayalı (*gerekli olanlarda*) öneriler geliştirilir. Öneriler sonuçlarla sınırlı ve işlevsel olmalıdır. Araştırmanın niteliğine göre politika belirleyicilere, karar vericilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik gerekçeli olarak somut önerilere yer verilir.

## KAYNAKLAR

## EKLER

**-Veri toplama araçları**

**-(Gerekli ise) analiz tabloları**

**-Etik kurul kararı (Gerekli ise)**

**-Özgeçmiş**

**-(Gerekli ise) Veri seti linki**

# İKİ PSİKOLOJİK KAYNAĞIMIZ: BİLİŞSEL ESNEKLİK VE DUYGU DÜZENLEME

**Mehmet Şakiroğlu**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi

Psikoloji Bölümü

Klinik Psikoloji Anabilim Dalı

## GİRİŞ

Psikolojik sağlamlığımız, yaşam kalitemiz, iyi olma halimiz ve esenlikle ilgili yapılan çalışmalara bir göz atıldığında iki psikolojik kaynağın özellikle ön plana çıktığını görüyoruz. Bu iki kavram bilişsel esneklik ve duygu düzenleme.

***Bilişsel Esneklik:***

Bilişsel esneklik problemlere çözümler üretmek, stres ve değişime adapte olmak ve gündelik hayatımızın rutinini sağlaması açısından önemlidir. Dennis vd. (2010) kavramla ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini yapmışlar ve üç temel bölümü içerdiğine işaret etmişlerdir. İlki yaşamda karşılaşılan sorunlara çok sayıda çözüm üretebilme becerisiyken ikinci nokta zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimi ve üçüncüsü ise hayatta meydana gelen olayların ve insan davranışlarının muhtemel alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisidir. Bilişsel esnekliğe sahip olanların bir diğer özelliği ise değişimlere kapalı olmamaları ve olaylara iyi konsantre olabilmeleri iken bu özelliğe sahip olmayan bireylerin değişime daha zor adapte oldukları söylenebilir. Kişinin bilişsel esnekliğinin zayıf olması ise bilişsel anlamda katılığa neden olur (Dennis vd. 2010).

İlgili literatür, bireyin bilişlerini değişen şartlara göre düzenleyemezse neticesinde psikopatolojilerin ortaya çıkabileceğini bildirmektedir (Altunkol 2017). Bilişsel esneklik psikopatolojiden koruyucu etkiye sahip olmakla beraber, olaylara farklı perspektiflerden bakmamızı sağlayarak sorun çözme becerimizi de arttırır.

Katı kurallar, sert sınırlarla yaşamak hayatı zorlaştırıp psikolojik sorunlara kapı aralayabilir. Sürekli değişen bir hayat içinde keskin çizgilerle yol almaya çalışmak rahat bir yolculuktan ziyade eziyete dönüşebilir. Değişimlere adapte olmak, esneyebilmek ve zihinsel kodların yeni durumlara revize edilebilmesini bilişsel esneklik becerileri kolaylaştırır. Bu beceriler sorunlara çözüm üretebilmeyi, farklı alternetifleri fark etmeyi ve problem odaklı baş etmeyi kolaylaştırabilir. Bu yüzden sınırları esnetip ve gerektiğinde çizgilerin dışına çıkabilmek yaşam doyumunu ve iyi olma halini arttırabilir.

Çünkü bilişsel esneklik;

- ✓ Gelişen olaylar karşısında alternatif çıkış yollarını görmemizde faydalıdır, uyum sağlayabilme yeteneğimizi arttırır (Bilgin, 2009).
- ✓ Sınırları esnetmeyi, tolerans gösterebilmeyi ve problem çözmeyi kolaylaştırır.

- ✓ Değiştiremeyeceğimiz olaylar ve birlikte gelişen duyguları kabul edip daha iyi hissetmemizi sağlar.

Şunu da eklemek gerekir ki; esneklik sağlamayı kendinizden veya hayat tarzınızdan taviz vermek olarak görmeyin. Çünkü hayatın her dakikasına hakim değiliz ve bizim kurallarımız her koşulda işlevsel olmayabilir.

2019 yılında yayınlanan ve Sn Kaymaz ile birlikte gerçekleştirdiğimiz çalışmada, bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalığın Problemli Akıllı Telefon Kullanımı Üzerindeki Etkisini ve Öz-Kontrolün Aracı Rolünü ölçtük. Problemli akıllı telefon kullanımını bir psikopatoloji ya da kolaylaştırıcı neden olarak ele aldık. Örneklem, üniversitede öğrenim gören 171'i (%57) kız, 125'i (%43) erkek olmak üzere toplam 296 üniversite öğrencisinden oluşmuştu. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Kısa Öz-kontrol Ölçeği", "Bilinçli Farkındalık Ölçeği", "Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği" ve "Bilişsel Esneklik Envanteri" kullanıldı. Araştırmanın bulgularına göre, özkontrolün, bilişsel esneklik ve problemli akıllı telefon kullanımı arasında tam aracı rol gösterdiği; bilinçli farkındalık ve problemli akıllı telefon kullanımı arasında kısmi aracı rol gösterdiği bulundu. Ayrıca, öz-kontrolün, bilişsel esnekliğin alt boyutlarından alternatif ve problemli akıllı telefon kullanımı arasında tam aracı rol gösterdiği; kontrol ve problemli akıllı telefon kullanımı arasında ise kısmi aracı rol gösterdiği bulundu.

Bizim çalışmamıza benzer şekilde Şenyiğit ve Kıran (2019), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada bilişsel esneklik düzeyinin arttıkça ergenlerin problemli internet kullanım puanlarının düştüğünü bulmuştur. Ayrıca literatürde, bireyin katı bilişlerden ziyade esnek bilişlere sahip olması sayesinde uyumlu davranış değişimlerini daha kolay yapabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla birey, esnekliğe sahipse özkontrolünü daha kolay sağlayabilir. Bu bağlamda, yapılan çalışmalara bakıldığında literatürde bilişsel esneklik ile öz-kontrol arasındaki ilişkilerin incelendiği sınırlı sayıda araştırma yer aldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalardan birinde 256 üniversite öğrencisiyle eylem kimlikleme düzeyi araştırılmıştır (Güler 2017). Bu çalışmanın sonuçlarından birine göre öz-kontrolü oluşturan bileşenlerden biri olan dürtüsellik puanları arttıkça bilişsel esnekliğin azaldığı bulunmuştur. Bunların yanında, dikkat ve odaklanmayı geliştiren bilinçli farkındalığın, dürtüsel olarak yapılan eylemlerin veya otomatik olarak gerçekleştirilen davranışların yapılmasını engelleyebileceği belirtilmektedir. Literatürde, bilinçli ve dikkat ederek davranmanın kişinin otomatik davranışlardan uzaklaşmasına katkı sağladığı ve duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirip düzenlemesine yardım ederek kendini kontrol etmek için yararlı olabileceğine işaret edilmektedir (Teasdale vd. 1995). Yani, duygu ve düşüncelerinin farkında olan biri, ani eylemlerde bulunmadan önce durabilir ve bilerek ve isteyerek davranışını seçebilir. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık, özkontrol ve psikolojik işlevsellik arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmanın sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık ve öz-kontrolün pozitif bir korelasyon gösterdiği ve bilinçli farkındalığın öz-kontrolü güçlendirici bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Bowlin vd. 2012). Benzer şekilde duygu, düşünce ve dikkati kontrol etme, davranışı değiştirme ve karar verme gibi pek çok faaliyeti düzenleyen öz-kontrolün (Baumeister vd. 2007) kişinin dürtüsel davranmasının önüne geçerek bağımlılık riskini azaltacağı düşünülmektedir.

***Duygu Düzenleme***

Duygu düzenlemede güçlük; duygulara ilişkin farkındalığın olmaması, duyguları anlayamama, olumsuz duygular yaşarken dürtülerin kontrolünde olma ve amaç odaklı davranışlara yönelmede güçlük yaşama boyutlarıyla tanımlanmaktadır (Gratz ve Roemer 2004). Bu alanda güçlük yaşanmaması için ebeveynler kendi duygularını kontrol edebildiklerine dair doğru model olup, çocukların makul düzeydeki üzüntülerine ve duygularını saklama otonomilerine saygı göstererek duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilirler (Wenar ve Kerig 2005). Çocuklukta istismar yaşantılarına maruz kalma kişilerarası ilişkilerde uygun duygusal tepkilerin gösterilmesini güçleştirir ki, bu da kişilerarası ilişkilerde sorun olur (Wolfe ve ark. 2001). Araştırmalar istismara maruz kalan çocukların, istismara maruz kalmayanlardan daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşadıklarını göstermiştir (Shipman ve ark. 2007, Wolfe ve ark. 2001). İstismar edilen çocukların duruma uygun duyguları daha az sergilediği, empatinin ve duygusal öz-farkındalığın azaldığı, daha fazla duygusal dengesizlik veya olumsuzluk sergiledikleri belirtilmiştir (Shipman ve ark. 2007).

***Duygu Düzenleme Becerilerini Geliştirin***

Duygu düzenleme becerilerinin artık önemli bir psikolojik kaynak olduğu kesin. Duygularının farkında mısın? Diğerleri duygularını anlayabiliyor mu? Sen diğerlerinin duygularını anlayabiliyor musun? Bir duygunun etkisi altındayken hayatın diğer işlerini sürdürebilir misin? Yoksa sevgilisi ile kavga ettiği için tarih sınavından düşük not alanlardan mısın? Tüm bu sorular duygu düzenleme kavramının alt boyutları ile ilişkili.

Duygularınızın psikolojik sorunlarla karşılıklı bir ilişkisi var. Duyguları ihmal edip bastırmak ya da görmezden gelmek onları yok etmiyor. Görmezden gelinin duygular başka bir görünümde başka şekillerde ortaya çıkabiliyor (Şakiroğlu, 2013)

Tüm duygularınızın farkına varın ve kontrolü alın. Duyguların psikolojik sorunlara neden olmasını engellemek bu yolla mümkün. Öfkenizi tanırsanız kontrol edebilirsiniz, görmezden gelip nefret ve hiddete döndürürseniz o sizi kontrol eder. İsteklerinizi bilirseniz onları elde edersiniz, bilmezseniz onlar kıskançlığa döner ve sizi ele geçirir. Korkularınızın farkına varıp anlamaya çalışırsanız onları kontrol edebilirsiniz, görmezden gelip kaçarsanız onlar fobiye döner ve sizi kontrol etmeye başlar. Öfke ve korku hayatta kalmamızı sağlayan ilkel duygulardır. Ne kadar telefonlarımızın bizlerden daha akıllı olduğu bir dönemi yaşıyor olsak da 10000 yıllık içgüdülerimiz hala var ve aniden öfkelenebiliyoruz. Mutsuzluk aynı hataları yapmaktan, öfke engellenmekten ve korkularımız da bizi göz göre göre mağlup olmaktan korur. Olumsuz duygu yoktur, duygularını olumsuz kullanan insan vardır. Duygularımızı fark etmez, onları yok sayarsak, onların oluşturduğu olumsuz histen sıyrılmak için abur cubur tüketimi, online alışveriş ya da online oyun bağımlılığı gibi riskli yollara girebiliriz (Şakiroğlu, 2022)

Bireyin amacına uygun davranabilmesi için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını fark edip onları değerlendirebilmesi gereklidir. Bu farkındalığı ve davranış değişikliğini yaratmanın zor olduğu alanlardan biri olan bağımlılıklarda ise öz-kontrolün rolü öne çıkmaktadır. Birey, öz-kontrol yardımıyla davranışlarını uygun standartlara çekebilme, öz-disiplin ve dürtü kontrolü sağlama gibi becerileri ön plana çıkarabilir. Ayrıca anlık tepkilerini daha iyi kontrol edip, bilinçli ve amaçlı süreçleri devreye sokarak riskli davranışlardan kendini alıkoyabilir. Böylece birey, davranış değiştirebilme ve uygunsuz davranışları engelleme kapasitesini elinde tutar. Bu bağlamda, öz-kontrol ile çeşitli değişkenlerin incelendiği bir çalışmada düşük öz-kontrol becerisinin zayıf akademik başarı, daha fazla yeme ve alkol bağımlılığı, kötü kişilerarası

ilişkiler ve düşük düzey uyum becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Tangney vd. 2004). Konuyla ilgili bir başka araştırmada da üniversite öğrencilerinde öz-kontrol ve okul bağlılığının azaldıkça madde kötüye kullanımının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır (Tibbetts vd. 2002).

## Referanslar

Altunkol, Fatma (2017). Bilişsel Esneklik Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ile Algılanan Stres Düzeylerine ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Etkisi. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi

Baumeister, Roy F. ve Todd F. Heatherton (1996). "Self-regulation Failure: An Overview". Psychological Inquiry, C. 7, S. 1, s. 1-15.

Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3(36), 142-157.

Bowlin, Stephanie L. ve Ruth A. Baer (2012). "Relationships Between Mindfulness, Self-Control and Psychological Functioning". Personality and Individual Differences, C. 52, S. 3, s. 411-415.

Dennis, John P. ve Jillon S. Vander Wal (2010). "The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity". Cognitive Therapy and Research, C. 34 S. 3, s. 241-253.

Gratz KL, Roemer L (2004) Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment 36:41-54.

Güler, İpek B. (2017). Eylem Kimlikleme Düzeyinin Yordanmasında Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik ve Dürtüselliğin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kaymaz. E & Şakiroğlu, M. (2019). Bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalığın Problemli Akıllı Telefon Kullanımı Üzerindeki Etkisini ve Öz-Kontrolün Aracı Rolü Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences Cilt: 21 Sayı: 38 / Volume: 21 Issue: 38 84

Shipman KL, Schneider R, Fitzgerald MM ve ark. (2007) Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating families: Implications for children's emotion regulation. Social Development 16:268-85.

Şakiroğlu, M. (2013). Öfke: Öfkeyi Olumlu Kullanmak, Postiga Yayınevi, İstanbul.

Şakiroğlu, M. (2022). Psikolojik Checkup. Sahi Kitap, İstanbul.

Şenyiğit, Ali ve Binnaz Kıran (2019). "Investigation of Problematic Internet Use According to Cognitive Flexibility Levels of High School Students". International Journal of Eurasia Social Sciences. C. 10, s. 35, s. 367-384.

Tangney, June P. vd. (2004). "High Self-control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades and Interpersonal Success". Journal of Personality, C. 72, S. 2, s. 271-324.

Tibbetts, Stephen G. ve Joshua N. Whittimore (2002). "The Interactive Effects of Low Self-control and Commitment to School on Substance Abuse Among College Students". Psychological Reports, C. 90, S. 1, s. 327-337.

Wenar C, Kerig P (2005) Developmental Psychopathology: From Infancy Through Adolescence. 5th Revised edition, McGraw Hill Higher Education.

Wolfe DA, Scott K, Wekerle C ve ark. (2001) Child maltreatment: risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 40:282-9

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21.YÜZYIL BECERİLERİ ALGI ÖLÇEĞİ: TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

**Esra KAYNAR CEBECİ**

Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi

esrakynr@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9325-5827

**Bülent ALCI**

Doçent Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi

bulent_alci@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4720-3855

**Yavuz ERİŞEN**

Profesör Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi

erisenyavuz@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3339-5155

## Özet

Bu çalışmanın amacı Kundu ve Bej (2021) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Algı Değerlendirme Ölçeği'ni (Perception of 21st Century Skills Scale) Türkçeye uyarlamak ve bu doğrultuda Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. Ölçek Hindistan'da eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 21.Yüzyıl Becerilerine dair algılarının öğretim programı bağlamında değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Özgün ölçek İngilizce dilinde, 5 boyut ve 25 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Uyarlama çalışmaları kapsamında ölçeğin orijinal formu dil geçerliği çalışmaları için Türkçe ve İngilizce dilinde ileri düzey yetkinliğe sahip uzmanların görüşlerine başvurularak Türkçeye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan ölçek alan uzmanlarından oluşan bir komisyonun görüşleri doğrultusunda Türkçe form haline getirilmiştir. Bu bağlamda, orijinal forma uygun olacak şekilde hazırlanan Türkçe formun boyutları; Yaratıcılık Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, İş Birliği Becerisi, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri şeklinde adlandırılmıştır. Son aşamada çevirisi yapılan Türkçe form İngilizce dil yeterliliğine sahip iki uzman tarafından kaynak dile tekrar çevrilmiştir. Geri çevirisi yapılan İngilizce form uzman görüşüne sunulmuş ve çeviri süreci tamamlanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini yapmak üzere son şekli verilen Türkçe form ve İngilizce form 10 gün ara ile 40 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan Türkçe form, farklı bir çalışma grubu olan son sınıftaki 125 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre Türkçeye uyarlanan ölçeğin beş boyutlu olarak geçerli bir ölçek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanarak 0,94 sonucuna ulaşılmıştır. Uyarlama çalışmaları ile birlikte, 21.Yüzyıl Becerileri Algı Ölçeği'nin Türkiye'de öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik programına dair algılarını ölçmeye yarayacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** 21.Yüzyıl Becerileri, ölçek, uyarlama

# TEACHER CANDIDATES' 21ST CENTURY SKILLS PERCEPTION SCALE: TURKISH ADAPTATION, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

## Abstract

The aim of this study is to adapt the Perception of 21st Century Skills Scale developed by Kundu and Bej (2021) into Turkish, and in this direction, its validity and reliability studies in a sample of undergraduate students studying at faculties of education in Turkey. The scale was developed to evaluate the perceptions of students studying at education faculties in India about 21st Century Skills in the context of the curriculum. The original scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 5 dimensions and 25 items in the English language. Within the scope of adaptation studies, the original form of the scale was translated into Turkish for language validity studies by consulting experts with advanced proficiency in Turkish and English. The translated scale was converted into a Turkish form in line with the opinions of a commission consisting of field experts. In this context, the dimensions of the Turkish form prepared in accordance with the original form was named as Creativity Skill, Critical Thinking Skill, Communication Skill, Collaboration Skill, Information, Media and Technology Skills. The Turkish form, which was translated at the last stage, was translated back into the source language by two experts with English language proficiency. The back-translated English form was submitted to expert opinion and the translation process was completed. In order to make the linguistic equivalence of the scale, the Turkish form and the English form, which were finalized, were administered to 40 university students with an interval of 10 days. The Turkish form with linguistic equivalence was applied to 125 pre-service teachers who were in a different study group. Then, within the scope of validity and reliability studies, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed. According to the results of the factor analysis, it was revealed that the scale adapted to Turkish is a valid scale in five dimensions. The reliability of the scale was calculated with the Cronbach Alpha coefficient and the result was 0.94. Along with the adaptation studies, it has been revealed that the 21st Century Skills Perception Scale is a valid and reliable scale to measure the perceptions of teacher candidates studying in Turkey about the teaching program.

**Keywords :** 21st Century Skills, scale, adaptation

## GİRİŞ

Geçtiğimiz yüzyıllardan farklı olarak 21. Yüzyıl, teknoloji ve dijitalleşme ile hayatın her alanında farklılık yaratmıştır. Sürekli bir değişim ve gelişmenin yaşandığı bu yüzyılda bireylerin çağa ayak uydurmak için ihtiyaç duyduğu beceriler de çeşitlenmiştir. İş hayatında, sosyal alanda, eğitim hayatında, özel hayatta farklı donanımlara sahip olmak bir zorunluluk haline gelmiştir.

Günümüzdeki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, çeşitli kültürlerden ve toplumlardan insanların bir arada yaşama durumu ve bu durumun meydana getirdiği farklılıklar, doğal afetler ve savaş gibi sorunların insan yaşamını sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve daha birçok alanda etkilemesi, bireylerin bu ortama ve zamana uyum sağlamasını gerekli hale getirmiştir (Gürültü, Aslan, Alcı, 2018).

Hayatımıza her gün yeni bir bilginin eklendiği, bilgilerin sürekli güncellendiği ve değiştiği 21. yüzyılda devletlerin politikaları, eğitim sistemleri, iş hayatları, toplumsal kuralları da bu yeniliklere ayak uydurmak zorundadır. Uyar ve Çiçek (2021) ‘e göre çağın ve diğer toplumların gerisinde kalmamak için, bireyler küresel ölçekte olan becerilere sahip olmalıdır.

21. yüzyıl becerileri olarak yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği olarak ifade edilen öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi ve medya okuryazarlığını kapsayan bilgi ve teknoloji becerileri, uyum ve girişimciliğin yer aldığı yaşam ve meslek becerileri gösterilebilir (Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017; Görkaş, Otuz ve Ekici, 2017; Şahin, Arslan Namlı ve Schreglmann, 2016). Bu beceriler anlamaya ve performansa dayalı olup, bireylerin nitelikli bir yaşam sürmelerini, problemleri kolay çözebilmelerini, etrafında yaşanan olaylara farklı bakış

açıları geliştirerek çözümlemelerini, mesleki ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmelerini sağlamaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016).

21.yüzyıl beceriler çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills [P21]) beceri ve yeterlik anlamında uluslararası alan yazında en fazla kabul gören ve üzerine en fazla çalışma yapılan beceri çerçevelerinden biridir (Beers, 2011; Brown, 2018; Cansoy, 2018; Lamb,Maire ve Doecke,2017). P21 21. yüzyıl becerilerini bireylerin karmaşık görevleri tamamlarken, düşünme ve iletişim eylemlerini yerine getirirken kullandıkları beceriler olarak tanımlamaktadır (P21,2009). P21 bu becerileri üç gruba ayırarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflama Şekil 1'de verilmiştir (P21, 2009; 2015).

**Şekil 1. 21. Yüzyıl Becerileri Sınıflandırılması**

Eğitim kurumlarında 21.yüzyıl becerilerinin eğitimin her aşamasına dâhil edilmesi ve sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir (Ellis, 2012; Hillman, 2012). Bununla birlikte, eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olacak öğretmen adaylarının, 21.yüzyıl becerilerini edinmiş profesyoneller olarak mesleğe başlamaları, ulusal ve uluslararası alanda başarılı bir eğitim sistemine sahip olmanın ön koşulu olarak değerlendirilmektedir (Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo-Siegl, Ahonen, Näykki ve Valtonen, 2017; Orhan-Göksün, 2016 ; TYÇ, 2016; Singapur Millî Eğitim Bakanlığı, Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü- National Institute of Education [NIE] , 2009).

Türkiye'de 21.yüzyıl becerilerine yönelik çalışmalar 2000'li yıllarda alan yazında yer almaya başlamıştır. Ulusal ve uluslararası alan yazında yürütülen çalışmalar değerlendirildiğinde; öğretmen eğitiminde 21.yüzyıl becerilerine yönelik çalışmaların sayıca arttığı ve genellikle 21.yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini konu alan çalışmaların yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Buna ek olarak, yürütülen çalışmalarda farklı değişkenler ve farklı 21.yüzyıl beceri çerçevelerine göre geliştirilen veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Özellikle ulusal alan yazındaki araştırmaların çoğunun 21.yüzyıl becerilerinin bir ya da iki alt boyutunu içerecek şekilde sınırlandığı (bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme) ve sınıf, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm gibi farklı değişkenlere göre incelendiği; uluslararası alan yazındaki çalışmaların çoğunda ise Kang ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan ve Sosyo-Kültürel Alan olarak üç boyuttan oluşan 21.yüzyıl Beceriler Ölçeği kullanıldığı görülmektedir. Türkiyede ise Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016); Çoban, Bozkurt, & Kan, (2019); Orhan-Göksun & Kurt, (2015) tarafından 21.yüzyıl becerilerine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Söz konusu ölçme araçlarının ortak yanları çağın öğrenen özelliklerini ya da hayat boyu öğrenme

becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, girişimcilik gibi) öğretmen görüşlerine dayalı olarak veya aday öğretmenler için de branş bazında ele almış olmalarıdır. Bu çalışmada ise aday öğretmenlerin, öğretmenlik uygulama programını 21.yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirmeleri amacıyla bir ölçek uyarlama çalışması olarak yürütülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adayları oluşturmaktadır.

**Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Ait Demografik Bilgileri**

| | | f |
|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 86 |
| | Erkek | 39 |
| **Toplam** | | **125** |
| Bölüm | İngilizce Öğretmenliği | 23 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 11 |
| | Matematik öğretmenliği | 35 |
| | Tarih Öğretmenliği | 7 |
| | Beden Eğitimi Öğretmenliği | 2 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 3 |
| | Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık | 2 |
| | Sınıf Öğretmenliği | 7 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 1 |
| | Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği | 2 |
| | Bilişim Teknolojileri Öğr. | 2 |
| **Toplam** | | **125** |

### Veri Toplama Aracı

Eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik programına dair algılarını ölçmek için kullanılan ölçeğin Türkçe formunun yapısının ortaya çıkarılması ve bu doğrultuda Türkiye'de eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören lisans öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenirliği doğrulamak amacıyla orijinal ölçek hakkında bilgiler ve farklı örneklem üzerinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

### 21.Yüzyıl Becerileri Algı Ölçeği

Kundu ve Bej (2021) tarafından geliştirilen bu ölçek eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik programını 21.yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirmeleri için geliştirilmiştir. Ölçek Hindistan'da öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Devlet ve özel üniversiteler

olmak üzere 50 farklı fakülteden araştırmaya katılanların %50 si kadın %50 si erkektir. Bu anket uzman görüşü alınarak standartlaştırılmış ve genel güvenilirlik ölçüsü Cronbach's alpha, beş alanında sırasıyla 0,83 ve 0,85, 0,81, 0,86, 0,82 ve 0,83 olarak bulunmuştur. Bu öz değerlendirme ölçeği, "Kesinlikle katılıyorum" ile "Kesinlikle katılmıyorum" arasında değişen beş noktalı bir Likert ölçeğinde değerlendirilmiş ve daha yüksek puanlar becerilerin daha iyi algılandığını göstermektedir olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması geçerlilik ve tutarlılığın sağlanması ve ölçekte kullanılan terimlerin kolayca algılanıp algılanmadığını test etmek için farklı özelliklere sahip sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

**Çeviri İşlemi**

Ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için izin istemek ve onay almak adına orijinal ölçeği geliştiren yazarlardan Arnab Kundu'ya e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Ardından Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun onayı alınmıştır.

Ölçeğin çeviri çalışmasında Brislin ve arkadaşları (1973) tarafından önerilen yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem; hedef dile ilk çeviri, ilk çeviriyi değerlendirme, kaynak dile geri çeviri, geri çevirinin tekrar değerlendirilmesi ve uzman görüşlerine başvurma aşamalarından oluşan bir süreci içermektedir.

Bu kapsamda ölçek ilk olarak, anadili Türkçe olan ve alana hakim 2 İngilizce Öğretmeni ve İngiliz Dili Edebiyatı bölümünden 1 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan ilk çeviri alanda uzman 3 kişilik değerlendirme grubu tarafından değerlendirilmeye tabi tutularak, soruların anlaşılırlığı, kelime ve cümle yapıları ve kültürel uygunluğu gözden geçirilmiştir. İlk değerlendirme sonucu üzerinde uzlaşılan ölçeğin Türkçe çevirisinin, yine ana dilleri Türkçe olan ancak ilk çeviriyi yapanlardan farklı 2 İngilizce Öğretmeni tarafından yapılması talep edilmiştir. Kaynak dile yapılan bu geri çeviri neticesinde elde edilen ölçek ile asıl ölçek karşılaştırılmış ve anlam üzerinde önemli fark yaratmayan bazı düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Son aşama olarak ölçek, alanda uzman bir Edebiyat Öğretmeni ile bir Türkçe Öğretmeninin görüşüne sunularak ölçeği değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelerin de olumlu olması sonucunda, ölçeğin son hali ortaya çıkmış ve mevcut çalışmada kullanılması kararlaştırılmıştır.

**Verilerin İstatistiksel Analizi**

Ölçek formlarının veri analizleri SPSS 22.0 ve AMOS 23 programları kullanılarak yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik için ölçeğin Orijinal ve Türkçe formları birinci çalışma grubunda yer alan 40 katılımcıya 10 gün ara ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre ölçekler arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu uygulanmış ve değerlendirme yapılmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan Türkçe form ikinci çalışma grubu olan son sınıf öğretmen adayı 125 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin geçerliliğini test etmek için öncelikle Barlett Küresellik Testi ve KMO Örneklem Yeterliliği Testi uygulanmış KMO katsayısının 0,60'tan büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması göz önünde bulundurulmuştur. Ardından faktör sayısını belirlemek için, öz değer, açıklanan varyans ve faktörlerde yüklenen maddelerin madde yükleri ve maddelerin faktörler kuramsal ilişkisi dikkate alınmıştır. AFA ile ortaya çıkan yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) AMOS programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik için ise AFA ve DFA sonucu ortaya konulan modelin alt boyutlarının cronbach-α güvenirlik katsayıları ve madde-toplam korelasyon değerleri incelenerek analiz gerçekleştirilmiştir.

**Etik Kurallara Uygunluk**

Araştırma ve yayın etiği ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan çalışmaya katılan öğrenci grubuna araştırmanın amacı ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ve kimliklerini ortaya çıkarabilecek kişisel bilgiler talep edilmemiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanan 27.03.2023 tarihli etik kurul raporuna ait belge ekte sunulmuştur.

## BULGULAR

**Dilsel Eşdeğerlik**

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini sınamak amacıyla 2022–2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de bulunan farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan 40 öğrenciye ilk olarak ölçeğin Türkçe formu, daha sonra ise İngilizce formu çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Korelâsyon analizi sonuçlarına göre ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2: Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon katsayısı**

| | | Toplam İngilizce | Toplam Türkçe |
|---|---|---|---|
| Toplam İngilizce | Pearson Correlation | 1 | .902** |
| | Sig. (2-tailed) | | <.001 |
| | N | 40 | 40 |
| Toplam Türkçe | Pearson Correlation | .902** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | <.001 | |
| | N | 40 | 40 |

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

Tablo 2, korelasyon tablosuna bakıldığında ölçeğin orijinal ve Türkçe formları arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu (r=0.90, p<.01) söylenebilir. İki ölçek arasındaki toplam puanların korelasyon katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olan 0.90 olduğunu göstermektedir (p <.01). Bu nedenle, orijinal ve çevrilen formlar arasında bir korelasyon olduğu ve çevrisi yapılan formun dilsel eşdeğerlik gereksinimini karşıladığı söylenebilir.

**Geçerlik Çalışması**

Ölçeğe faktör analizi uygulanarak yapı geçerliği test edilmiştir. Faktör analizini yapmanın amacı, birbirleri ile ilişkili çok sayıda faktörü (değişkeni) bir araya getirmek ve daha az sayıda faktör (değişken) oluşturarak tahminleri açıklamaktır (Özdamar, 2003). AFA ve DFA olmak üzere iki tür faktör analizi mevcuttur.

**Açımlayıcı Faktör Analizi**

Faktör analizi, aralarında ilişki olduğu öngörülen çok sayıda madde arasındaki ilişkilerin anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesini kolaylaştırıp maddeleri daha az sayıya ve temel boyuta indirgeyerek özetlemek amacıyla yapılmaktadır (Altunışık, Coşkun, Baytaroğlu ve Yıldırım, 2010). Öğretmen adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Algı Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek

için AFA uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacı ile KMO ve Bartlett Sphericity testleri yapılmıştır.

**Tablo 3: KMO ve Barlett's Test of Sphericity Değerleri**

**KMO and Bartlett's Test**

| | | |
|---|---|---|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,897 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 1656,209 |
| | df | 210 |
| | Sig. | ,000 |

*p<0.001

Tablo 4'e göre KMO örneklem uygunluk katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e göre (2010) KMO değerinin "iyi derecede yeterli" seviyesinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Bartlett's Sphericity testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi 2$=1656,209, p.=.000). Bu sonuçlardan hareketle, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Ulaşılan değerlerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Ölçekte bulunan her bir maddeye ait güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bütün maddelerin uygun değerlerde olduğu görülmüştür. Toplanan verilere ilişkin, yapı geçerliliğini sağlamak için AFA yapılmıştır. 5 faktörle sınırlandırılan ölçeğin faktör analizi yapılırken orijinal ölçekte bulunup, uyarlama ölçekte bulunmaması gereken maddeleri belirlemek için madde yük değerinin en az 0.30 olması dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2015). Ayrıca binişik madde olmaması için faktörler arasındaki farkın en az 0.10 olması göz önünde bulundurulmuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Yapılan ilk analizde bu kriterleri karşılamayan madde 7,11,16 ve madde 22 ikinci analizde değerlendirmeden çıkarılarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Yapı geçerliliğini belirlemek için 25 derecelik maksimum likelihood eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek toplam varyansın %61'ini açıklayan 5 boyutlu bir yapıya sahiptir.

**Tablo 4 Toplam Faktör Yükleri**

| | | **Faktör** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Toplam** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Md13 | ,999 | ,893 | | | | |
| Md12 | ,627 | ,527 | | | | |
| Md14 | ,465 | ,394 | | | | |
| Md15 | ,556 | ,353 | | | | |
| Md19 | ,999 | | ,879 | | | |
| Md20 | ,621 | | ,453 | | | |
| Md17 | ,481 | | ,334 | | | |
| Md25 | ,864 | | | ,913 | | |
| Md24 | ,739 | | | ,852 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Md23 | ,510 | | | ,673 | | |
| Md21 | ,586 | | | ,663 | | |
| Md9 | 754 | | | | ,856 | |
| Md10 | ,594 | | | | ,733 | |
| Md8 | ,610 | | | | ,587 | |
| Md6 | ,598 | | | | ,419 | |
| Md4 | ,548 | | | | | ,722 |
| Md3 | ,526 | | | | | ,636 |
| Md1 | ,600 | | | | | ,607 |
| Md2 | ,513 | | | | | ,596 |
| Md5 | ,438 | | | | | ,559 |
| Md18 | ,305 | | | | | ,362 |

**Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

Doğrulayıcı faktör analizi, başlangıçta belirlenen bir teori veya hipotezin, faktör analizi vasıtasıyla test edilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Daha önce açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen bir yapının ya da modelin doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilir (Seçer, 2017). Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Algı Ölçeği'nin Türkçe dilinde eğitim alan öğretmen adayları için geçerli bir ölçme aracı olup olmadığını incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin geçerli kabul edilebilmesi için modelin uyum iyiliği indekslerinin yeterli değerler alması gerekmektedir. Yeterli düzeyde uyumun gözlenebilmesi için; Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Uyum İndeksi (RFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Fazlalık Uyum İndeksleri"nin (IFI) değerlerinin 0,90'dan büyük olması gerekmekte olup bu değerlerin 1'e yaklaşması ise çok iyi uyumun görüldüğünü ifade etmektedir. Ayrıca, Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (SRMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerlerinin 0,05'ten küçük olması da yine iyi uyumun göstergesidir (Schumacker ve Lomax, 2004; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

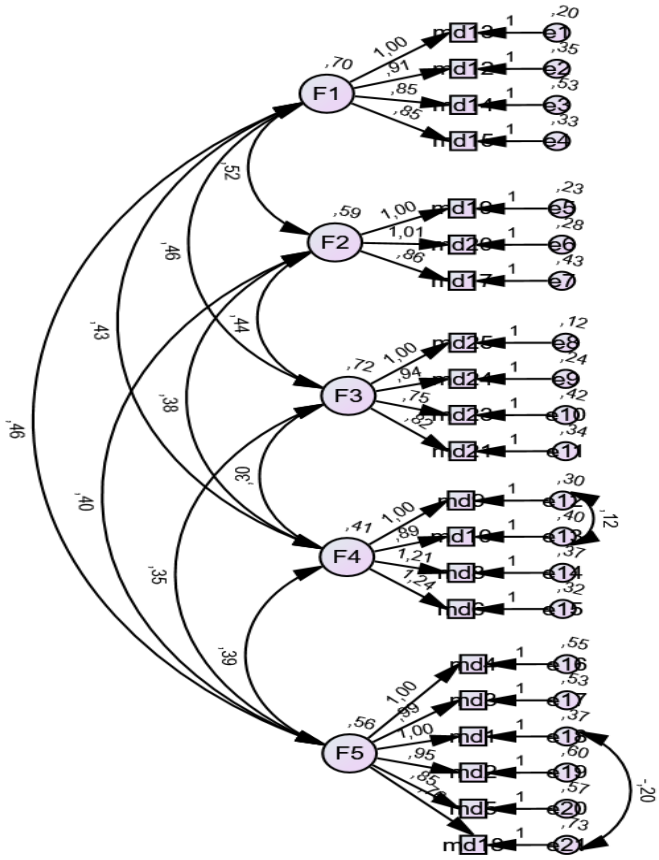
Yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırların altında olduğu ($\chi$ 2 /df = 1,686; RMSEA = ,074; GFI = ,82; CFI = ,92; TLI = ,090; NFI = ,82) görülmüştür ve modifikasyon önerileri maddelerin kuramsal yapısı göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Birbiri ile ilişkili maddelerin değerlendirmeler sonucunda modifikasyon indekslerine göre hata varyansları eşleştirilerek DFA tekrar gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu modifikasyonla beraber ortaya çıkan uyum indeksi değerleri $\chi2$= 420.587 (sd=278, p=.00), $\chi2$ / sd =1,572 RMSEA= 0.068, AGFI=0,79 GFI=0.84 CFI= 0.93, TLI= 0.92 olarak bulunmuştur. Uyum indekslerine ilişkin elde edilen önemli değerler ve uyum düzeyleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo : 5 Uyum İndeksleri**

| Referans Değer | | | |
|---|---|---|---|
| **İndeksler** | **İyi Uyum** | **Kabul Edilebilir** | **Ölçüm** |
| CMIN/DF | 0≤χ2/df≤2 | 2 ≤χ2/df ≤3 | 1,572 |
| RMSEA | 0 <RMSEA≤ 0.05 | 0.05<RMSEA≤0.10 | .06 |
| AGFI | 0.90≤AGFI ≤1.00 | 0.85≤AGFI<0.90 | .79 |
| GFI | 0.95≤GFI≤1.00 | 0.90≤GFI<0.95 | .84 |
| CFI | 0.95≤CFI≤1.00 | 0.90≤CFI<0.95 | .93 |
| TLI | 0.95≤TLI≤1.00 | 0.90≤TLI<0.95 | .92 |

Uyum değerleri incelendiğinde GFI değerinin .84 olup bu değerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu (Sümer,2000) ; AGFI değerinin ise gözlenen değişken sayısına göre belirlenen bir değer olarak 0.79 ile kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmiştir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Maddelere ilişkin faktör yapısını gösteren path diyagramı Şekil 2'de görülmektedir




**Şekil 2. 21.Yüzyıl Becerileri Algı Ölçeği Path Diagram**

**Güvenirliğe İlişkin Bulgular**

**İç Tutarlılık (Cronbach Alfa) Katsayıları**

Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Algı Ölçeği'nin yapı geçerliliği hesaplamaları sonucunda elde edilen 5 boyutlu ve 21 maddeli Türkçe yapısının güvenilirliği iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı ve iki yarıya bölme güvenilirlik testi (Split Half) ile hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayılarını hesaplamak için yapılan analizlerde Cronbach alfa değerleri Yaratıcılık alt boyutu için 0.82, Eleştirel Düşünme alt boyutu için 0.85, İletişim Becerisi alt boyutu için 0.86, İşbirliği Becerisi alt boyutu için 0.83, Bilgi,Medya ve Teknoloji Becerisi alt boyutu için 0.88 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin tamamı için iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015; Özdamar, 2017)

**Tablo 6 Güvenirlik Değerleri**

| | | |
|---|---|---|
| Cronbach's Alpha Katsayısı | | ,94 |
| Formlar Arası Korelasyon | | ,75 |
| Spearman-Brown Katsayısı | Eşit Uzunluk | ,86 |
| | Eşit Olmayan Uzunluk | ,86 |
| Guttman Split-Half Katsayısı | | ,85 |

Cronbach alfa katsayısının .80'in üstünde bir değer alması, yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009). Bununla birlikte, formlar arası korelasyon 0.75, Spearman-Brown güvenirlik katsayısı 0.86, Guttman Split-Half güvenirlik katsayısı 0.85 olarak saptanmıştır. Tüm bu bulgular ele alındığında orijinal ölçeğin uyarlanarak Türkçeye çevrilen formunun, güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

## SONUÇ

Bu araştırmada Kundu (2021) tarafından geliştirilen 21.Yüzyıl Becerileri Algı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal dil olan İngilizce ve Türkçe formları arasında ilişkisine bakıldığında dilsel eşdeğerlik düzeyinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır ($r=.90$, $p<.01$). Bu sonuca göre ölçeğin dil eşdeğerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçekle ilgili yapılan geçerlilik analizleri için son şekli verilmiş olan Türkçe formun uygulanması ile elde edilen verilere öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda maddelerin orijinal ölçekte olduğu gibi 5 faktör altında toplandığı tespit edilmiş ancak binişik maddelerin olması sebebiyle ölçketen madde 7,11 ve madde 16,22 çıkarılarak analiz tekrar gerçekleştirilmiştir. Yapılan son analiz sonucunda toplam açıklanan varyansın %61 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin madde faktör yükleri .82 ile .94 arasında tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılan ölçeğin uyum indeksleri ele alındığında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (1,618) 5'in altında olduğu anlaşılmıştır. Diğer uyum indeksleri ise RMSEA= 0.07, CFI= 0.91 ve NFI=0.81olarak bulunmuştur. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Yapılan analizler sonucunda 21.Yüzyıl Becerileri Algı Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konulmuş; Türkiye'de öğretmenlik uygulaması programının farklı değişkenler açısından da kullanılabilecek bir ölçek olduğu değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak; 21.yüzyıl becerileri bağlamında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde ölçeğin kısa formu, daha kolay ve hızlı bir içimde doldurulabilir olması hem güvenilir sonuçlara ulaşılması ve hem de iş yükünün azaltılması açısından önemli görülmektedir Bu nedenle ölçeğin kısa formunun alana kazandırılmasının yapılacak yeni çalışmalar için önemli bir motivasyon sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Aygün, Ş. S. , Atalay, N. , Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması . Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 40 (40) ,160-175 .

Brislin, R. W., Lanner, W. J. ve Thorndike, R. M. (1973). Questionnaire wording and translation. Cross cultural research methods (1. Baskı) içinde (32-58). Chicago: John Willey & Sons, Inc.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *32*(32), 470-483.

Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *4*(2).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334. https://link.springer.com/article/10.1007/bf02310555

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Ekici, G., Abide, F., Canbolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 124-134

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları) . Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi , 1 (2) , 15-29 .

George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.

Gürültü, E & Aslan,M & Alci,B., (2018). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Işığında İncelenmesi.Tthe Journal of Academic Social Sciences. 71. 543-560.

Kang, M., Kim, M., Kim, B. ve You, H. (2012). Developing an instrumen to measure 21st century skills for elementary student. The Korean Journal of Eductional Methodolocy Studies, 25(2).

Kılıç, C., & Alcı, B. (2022). Sosyal duygusal öğrenme ölçme aracının Türkçe 'ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması [Validity and reliability study of Turkish form of social emotional learning questionnaire]. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13* (1), 38-50

Kozikoğlu İ., & Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 8*(3), 522-531.

Kundu, Arnab & Bej, Tripti. (2021). Questionnaire to Assess Students' Perceptions of 21st-Century Skills (In : Reflective teachers: a probe into the 21st-century skills among Indian trainee teachers).

Kundu, Arnab & Bej, Tripti. (2022). Reflective teachers: a probe into the 21st-century skills among Indian trainee teachers. International Journal of Teacher Education and Professional Development.

Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Retrieved from https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/research-findings/future-frontiers-analytical-report key-skills-for-the-21st-century/Key-Skills-for-the-21st-Century-Executive-Summary.pdf

MEB.(2011).21.YüzyılBecerileri, https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf, Erişim Tarihi: 12.03.2023

Orhan Göksün, D., & Kurt, A. (2017). Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanımları ve 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanımları Arasındaki İlişki. Eğitim Ve Bilim, 42(190).

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* OECD Education Working Papers. http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf

Özdamar, K. (2003),Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Kaan Kitabevi, Eskişehir,s.52-53.

P21, The Partnership for 21st Century Learning (P21), http://www.p21.org/, Erişim Tarihi:01-03-2023

Singapore Ministry of Education.(2010). Press Release: MOE to enhance learning of 21stcentury competencies and strengthen art, music and physical education. 20.03.2023 tarihinde http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/03/moe-toenhance-learning-of-21s.php adresinden erişilmiştir.

Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Models: tests of significance and descriptive. Psychological Research Online, 8(2), 23-74.

Uyar, Ahmet & ÇİÇEK, Barış. (2020). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin 21.Yüzyıl Becerileri. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi. 10.21733/ibad.822410.

Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Yılmaz, E., ve Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 5(1), 125-154.

# DOĞAL AFETLERİN YÖNETİM VE UYGULAMA SİSTEMİ ÜZERİNDE ETKİSİ VE ÇOCUK/ERGENLERLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

**Dr. Perihan GÖZÜM**

T.C. Çankırı Karatekin Üniversitesi

pgozum@hotmail.com

*Orcıd ID: 0000-0003-1174-8500*

**Öğr. Gör. Rabia YILDIRIM**

T.C. Çankırı Karatekin Üniversitesi

rabiayildirim@karatekin.edu.tr

Orcıd ID:0000-0002-9861-7636

**Öğr.Gör. Beyhan Özge YERSEL**

Başkent Üniversitesi

bozgeyersel@baskent.edu.tr

Orcıd ID: 0000-0003-4736-1391

## Özet

Çalışmamızda öncelikle, doğal afetlerin yönetim ve uygulama sistemi üzerinde etkisi hakkında görüşlere ve önerilere yer verilmiş ve en önemlisi afet sürecinde çocuk ergenlerle ilgili bir araştırma yapılmış amacında ise, ülkemizde ve dünyada, doğal afetlerden etkilenen çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmaların derlemesini sunmak, çalışmaların hangi durumlara odaklandığını saptamak ve bulgular doğrultusunda ilerleyen çalışmalar için öneriler sunmak olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğinden yararlanılan bölümde Türkiye'de ve dünyada "doğal afetlerden etkilenen çocuk ve ergenlere yönelik hazırlanan Türkçe 10 ve yabancı dillerde hazırlanmış 10 araştırma makalesi olmak üzere 20 makale araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonunda en çok makalelerin 2010 ve 2020 yılları arasında olduğu, çalışmaların "deprem" afetine yoğunlaştığı, travma sonrası stres bozukluğu ve deprem algısının" en çok ele alınan konular olduğu, ""kesitsel" ve nicel modelde araştırmaların ve örneklemini ergenlerin oluşturduğu çalışmaların daha fazla olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular sonrasında öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Doğal Afet, Yönetim, Stres, Travma

# THE EFFECT OF NATURAL DISASTERS ON THE MANAGEMENT AND IMPLEMENTATION SYSTEM AND EXAMINATION OF STUDIES ON CHILDREN/ADOLESCENTS

In our study, first of all, opinions and suggestions about the effect of natural disasters on the management and implementation system were included, and most importantly, a research was conducted on children and adolescents during the disaster process. and to offer suggestions for further studies in line with the findings.

In this study, which utilized the document analysis technique, one of the qualitative research methods, a total of 20 articles, 10 in Turkish and 10 in foreign languages, prepared for children and adolescents affected by natural disasters in Turkey and in the world, constituted the study group of the research. At the end of the research, it was found that the most articles were between 2010 and 2020, the studies focused on the "earthquake" disaster, post-traumatic stress disorder and earthquake perception were the most discussed topics, "cross-sectional" and quantitative studies and studies in which adolescents were the sample were more. seen. After these findings, recommendations are presented.

**Keywords:** Natural Disaster, Management, Stress, Trauma

## GİRİŞ

Doğal afet, "toplumda sosyoekonomik ve kültürel özellikleri olumsuz etkileyen, ciddi orada ölümlere ve mal kaybına sebep veren, genelde de doğal faktörlerin neden olduğu, doğal tehlikelerle kendini gösteren olaylar" olarak açıklanmaktadır (Şahin ve Sipahioğlu, 2003:6). Afetler toplumun yaşam düzenini bozan, dış yardım gereksinimi doğuran, can kaybına ve maddi hasarlara yol açan sonuçları doğurmaktadır (Karanci, 2007; Tierney, 1989).

2000-2009 yıllarında, dünyada yaşanan doğal afetler incelendiğinde 632 milyar dolar gibi ciddi bir maddi kaybın ve daha da önemlisi 226,232 insanın ölümüne sebep olduğu görülmüştür. Yapılan bir tahmine göre doğal afetler yüzünden 2050 yılında iki milyar insanın olumsuz etkileneceği düşünülmektedir (Adikari ve Yoshitani, 2009). Yine karşımıza çıkan ciddi bir bulgu da, 2009'da yaşanan afetlerde yaşamını yitirenlerin, son 30 yılda yaşanan doğal afetlerde yaşamını yitirenlerden dört kat fazla olduğu bulgusudur (Munich Re, 2010).

Doğal afetlerin kişiler ve kurumlar üzerinde birtakım travma sonrası stres etkileri bıraktığı bilinmektedir. Çalışmanın ilk kısmında, doğal afetlerin yönetim ve uygulama sistemi üzerinde etkisi hakkında görüşlere ve önerilere okul yönetimleri üzerinden yer verilecektir.

### Okullarda Yönetici Olmak

Okul yöneticiliği, Binbaşıoğlu (1978) tarafından "eğitimle ilgili kurumların ve okulların, amaçlarına erişebilmeleri için, insan ve ilgili araç gereçlerin etkili biçimde yerleştirimi veya kullanılması" olarak ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin yerine getirmeleri gereken bazı görevler bulunmaktadır. Okul yöneticileri; başta öğretmen, personel, öğrenci, veli olmak üzere değişik sosyoekonomik seviyelerde olan, değişik beklentileri olan öğelerle ilişki geliştirmek, onların beklentilerini ortak bir paydada eriterek demokratik yönetimi sürdürmekle yükümlüdür (Kaya, 1999).

Ayrıca Zembat (1994), okul yöneticilerinde olması beklenen bazı özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Okulun hedeflerini belirleyip, bu hedefler doğrultusunda uygun örgütleme yapmanın yanı sıra örgütün gelişmesini sağlamak,
2. Efektif bir yönetim anlayışı belirleyip yönetim süreçlerinden en doğru şekilde yararlanmak,
3. Sorunları tespit etmek ve bu doğrultuda nitelikli çözümler üretmek
4. Okul ve aile arasında işbirliğini sağlama almak
5. Güvenilir ve saygın bir okul ortamı oluşturmak
6. Velilerden ve çocuklardan gelen geribildirimleri değerlendirmek
7. Topluma katkı sunmak adına meslektaşları ile sağlıklı ilişkide bulunmak (Zembat, 1994).

### Doğal Afetler Karşısında Okul Yöneticilerinin Görevleri

Okullar bireylerin yaşamında son derece kritik bir rol oynamakta olsa da, okullarda belli dönemlerde travma,, kayıplar ve doğal afetler yaşanabilmektedir. Bu yaşanan ciddi olaylar karşısında okul yönetimine ve yöneticilere ciddi görevler düşmektedir (Şabano, 2023).

Doğal afetler, özellikle de depremler ülkemizin bir gerçeğidir. Depremler, aniden gelişir. Etkisi daha kuvvetli bir biçimde kendisini gösterir, etkisini gösterdiği yerlerin biri de okullardır. Okullar çok ciddi hasar görebilir ve her şeyden önemlisi öğrenciler ve eğitimciler hayatını kaybedebilir (Adıgüzel, 2007).

Okul yöneticilerinin doğal afetler karşısında alması gereken bazı önlemler aşağıda açıklanmıştır:

- Tehlikeli durumların ve risklerin saptanıp, kontrol altına alınmasının sağlanması gereklidir.
- Eğitimcilerin ve öğrencilerin oluşabilecek riskler hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.
- Sağlık ve güvenlikten çıkabilecek kriz durumlarında acil müdahaleyi yerine getirecek etkin iletişim ağı kurulmalıdır.
- Okulun sağlık ve güvenliği ile ilgili iyileştirmelerin yapılması sağlanmalıdır.
- Okul sağlığı ve güvenliği politikasının oluşturulması, sağlık ve güven dolu bir çalışma iklimi oluşturulması hedeflenmelidir (Şabano, 2023).

### Doğal Afetler ve Çocuklar

Travma sonrası stres tepkileri, DSM-V'te "süreklilik gösteren duygu durumlarının gözlenmesi, önemli etkinliklere yönelik ilgide ya da katılımda belirgin biçimde azalma olması, diğer insanlardan kopma ya da yabancılaşma durumu, odaklanma sıkıntıları, her an tetikte olma, günlük işlevlerin azalım hali" şeklinde ifade edilmiştir. Doğal afetler yetişkinlerde gibi çocukları da negatif etkiler. Çocuklarda ve ergenlerde, uyku bozuklukları, öfke problemleri, ani seslerde irkme, olayı yeniden yaşama durumu, aşırı uyarılma durumu, aile ilişkilerinde sorunlar, yoğun kaygı, depresyon belirtileri, bedensel şikayetler ve gelecekten korkma vb. çeşitli TSSB tepkileri görülmektedir (Fan ve ark., 2011; Şenol, 2006). Çocuk ve ergenlerde görülen bu etkileri azaltabilmek için çocukların doğal afetle ilgili farkındalıkların arttırılmasının, doğal afetler sonrasında çocuk ve ergenlere yönelik kapsamlı müdahale programlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli, çalışma grubu ve verilerin analizi yer almaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın çocuk ve ergenlerle ilgili amacı, ülkemizde ve dünyada, doğal afetlerden etkilenen çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmaların derlemesini sunmak, çalışmaların hangi durumlara odaklandığını saptamak ve bulgular doğrultusunda ilerleyen çalışmalar için öneriler sunmaktır.

### Araştırmanın Modeli

Belirlenen amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, mevcut durumun detaylı çalışılmasını sağlayan bir yöntemdir (Karasar, 2012). Çalışılması düşünülen olgu ve/veya olgularla alakalı bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi var olan dokümanlara erişme,

orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, verinin analizini yapma ve kullanılması şeklinde beş basamakta gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

**Araştırmanın Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu ülkemizde ve dünyada "doğal afetlerden etkilenen çocuk ve ergenlere yönelik hazırlanan Türkçe 10 ve yabancı dillerde hazırlanmış 10 araştırma makalesi olmak üzere toplam 20 makaleden oluşmaktadır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veriler, "Google Scholar" veri tabanı üzerinden "doğal afetler ve çocuk/ergenler" ve "natural disaster and child/adolescent" sözcükleri aratılarak ulaşılan makalelerden oluşmaktadır. Veriler, sayfalarda çıkan ilk 10'ar çalışmadan oluşmuştur. Bu, araştırmanın sınırlılığıdır. Verilerin değerlendirilmesinde "frekans ve yüzde"den oluşan betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya alınan makalelerle ilgili çeşitli değişkenlere göre elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

| **Özellikler** | **n** | **%** |
|---|---|---|
| Yıl | | |
| 2010 | 4 | 20 |
| 2011 | - | - |
| 2012 | 1 | 5 |
| 2013 | 4 | 20 |
| 2014 | 1 | 5 |
| 2015 | 1 | 5 |
| 2016 | 1 | 5 |
| 2017 | 1 | 5 |
| 2018 | - | - |
| 2019 | 3 | 15 |
| 2020 | 4 | 20 |
| **Çalışmalarda Yer Alan Doğal Afetler** | | |
| Deprem | 15 | 75 |
| Doğal Afetler | 4 | 20 |
| Kasırga | 1 | 5 |
| **Ele Alınan Konular** | | |
| TSSB | 5 | 25 |
| Kaygı ve Depresyon | 1 | 5 |
| Deprem Algısı | 5 | 25 |
| Doğal Afet Farkındalığı | 2 | 10 |
| Duygusal/Davranışsal Sorunlar | 1 | 5 |

| | | |
|---|---|---|
| Doğal Afet Kavramı | 1 | 5 |
| Ruh Sağlığı ve Yaşam Kalitesi | 1 | 5 |
| Göç Etkisi | 1 | 5 |
| Depremin Etkisi | 3 | 15 |
| **Araştırma Modeli** | | |
| Nicel | 11 | 55 |
| Nitel | 9 | 45 |
| Karma | - | - |
| Araştırma Deseni | | |
| Kesitsel | 18 | 90 |
| Boylamsal | 2 | 10 |
| **Araştırmanın Örneklemi** | | |
| Okul Önc.Çocuk | | |
| Okul Çağı | 3 | 15 |
| Ergenlik | 5 | 25 |
| Bakım Veren-Ebeveyn | 17 | 85 |
| | 3 | 15 |
| **Toplam** | **20** | **100** |

Yukarıdaki tabloyu incelediğimizde, 2010, 2013 ve 2020 yıllarında doğal afet ve çocuk/ergenlerle ilgili olan dörder çalışmanın olduğu görülmüştür. Araştırmaya alınan çalışmalar içerisinde 2011 ve 2018 yılları arasında bu konuyla ilgili yürütülmüş çalışmaların olmadığı saptanmıştır.

Çalışmaların en çok "deprem" ve depremden etkilenen çocuklar üzerine yapıldığı tespit edilmiştir. Doğal afetler ile ilgili iki çalışmaya, kasırga ile ilgili bir çalışmaya rastlanmıştır.

"Deprem algısı" ve "Travma Sonrası Stres Bozukluğu" konularının en sık ele alınan konular olduğu saptanmıştır (n=5). Aksoy (2013), "depremi yaşamış olan Van ili Erciş ilçesinde dokuzuncu sınıfta okuyan 194 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin "deprem… gibidir; çünkü…" cümlesini tamamlama ve deprem kavramına ait öğrencilerin yaptıkları resim/karikatürler aracılığıyla toplanmıştır. Deprem kavramını dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kıyamet günü, korku, canavar ve beşik, ölüm ve felaket olarak algıladıklarını saptamıştır.

İkinci sırada yer alan konu ise "depremin etkisidir." Feo ve ark. (2014), 2009 yılı İtalya Abruzzo'da olan depremden 12-17 ay sonra, çocukların zihinsel sağlığını incelemek için bir çalışma yürütmüş, özellikle altı-10 yaş arası çocukların, depremden bir yıl sonra en yüksek travma sonrası stres ve kaygı bozukluklarına sahip olduklarını bulmuştur.

Sapsağlam (2019), okul öncesi çocuklarda doğal afet farkındalığını üç, dört ve beş yaşlarındaki 110 çocukla incelemiş, görülme sıklığı çok olan deprem, sel, yangın, heyelan ve çığ görsellerinin bulunduğu fotoğraf kartları hazırlamış ve çocuklarla bireysel görüşmeler yapmıştır. Bütün yaşlarda en çok bilinen doğal afetin yangın, en az bilinenin ise çığ olduğunu saptamıştır. Yaşla birlikte doğal afetlerle ilgili farkındalığın arttığı da bir diğer bulgudur.

Doğal afet ve göçle ilgili Hansel ve ark. (2013) tarafından yapılan çalışmada 2005'te Katrina Kasırgası'ndan sonra farklı bir şehre taşınan öğrencilerin New Orleans'a dönen öğrencilere kıyasla daha fazla TSSB belirtileri olacağı varsayılarak Katrina Kasırgası tehcirinin etkisi, beş ve 12. sınıflarda (N = 795) bir çocuk ve ergen mağdur örneği üzerinde değerlendirilmiş, sonuçta göç edenlerde daha fazla TSSB görülmüşken, yaşı daha küçük olanlarda semptomların belirtilerinin daha az olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın modeli incelendiğinde, 11 araştırmanın nicel modelde yapıldığı, dokuz araştırmanın ise nitel olduğu görülmüştür. Karakuş (2014), Depremi deneyimleyen ve deneyimlemeyen öğrencilerin deprem algılarını nitel modelde metafor analizi yoluyla incelemiş, deprem yaşamamış öğrenciler ile yaşamış öğrencilerin deprem algılarındaki en büyük fark 'hayal edilen dini inanış' kategorisinde ve 'eğitim ortamı' kategorisinde gözlenmiştir. Depremi deneyimleyen öğrenciler depremle ilgili çoğunlukla 'kıyamet günü', 'ölüm', 'Azrail' benzetmesi yapmış, deprem deneyimlemeyen öğrenciler daha çok 'doğa olayı' ve 'sağlıksız yaşam' kategorilerine ait metafor geliştirmiştir. Lu ve ark. (2020) ise, Yushu depreminden 5 yıl sonra en çok etkilenen bölgedeki Tibet ergenlerinde hayatta kalanların mevcut esnekliğini ve ilişkili faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. 2015'te 4681 katılımcıdan veri toplanmış ve sonuçta Yushu depreminden kurtulan Tibet ergenleri arasında, aileden / arkadaşlardan başkalarından gelen destek, dayanıklılık ile ilişkili en güçlü pozitif faktör olarak algılanırken, kadın olmak ve kendi yaşamları hakkında aşırı endişe duymak olumsuz etkenler olarak saptanmıştır.

Araştırmaya alınan çalışmalarda iki boylamsal desende çalışmaya rastlanmış ve 18 çalışmanın kesitsel olduğu tespit edilmiştir. Chen ve ark. (2020), 2008 Wenchuan depremine maruz kalan 410 anne ve çocuğu 10 yıl boyunca incelemiş ve 257 çocuğun bu dönemde TSSB, depresyon ve anksiyete belirtileri taşıdığını tespit etmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan çalışmaların çoğunun örneklemi ergenlerden oluşmaktadır (n=17). İkinci sırada ise okul çağı çocukları gelmekte, erken çocukluktaki çocukları ve onların bakım verenlerini örnekleme alan üçer çalışmaya rastlanmaktadır. Mudavanhu ve ark. (2016), Zimbabwe'nin afet riski olan bir bölgesinde afet programlarının etkisini 8-18 yaş arası 40 çocukla çalışmış, çocukların felaket bilgisine sahip ancak başa çıkma kapasitesinin sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Çelik ve ark. (2016), beş-altı yaş 45 çocuğun deprem algıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuçta çocukların depremle ilgili genel bilgilere sahip oldukları ortaya çıkmakla birlikte deprem esnasında yapılacaklar konusunda ciddi eksiklikleri olduğu tespit edilmiş ve bunların giderilmesi noktasında program geliştirilmesi önerisinde bulunulmuştur. Ying ve ark. (2013), 2008 Wenchuan depreminden bir yıl sonra çocuk ve ergenlerde hayatta kalanlar arasındaki potansiyel risk faktörlerini araştırmış, doğrudan maruziyet, yakınların maruz kalması, yakınlarının güvenliğinden korkma, yaşam alanı ve evde hasar, konut tipi, cinsiyet ve yaşın TSSB ve depresif belirtiler üzerinde etkililiği tespit edilmiştir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Tüm bu bulgular doğrultusunda,

Doğal afetlerin etkileri boylamsal çalışmalarla ölçülebilir.

Sel, taşkın, çığ, heyelan vb. mağduru çocuk ve ergenlerle çalışma yürütülebilir.

Ebeveyn/öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre doğal afetlerden etkilenme ile ilgili daha fazla çalışma yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, S. (2007). İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri.

ADIKARI Y, YOSHITANI Y (2009). Global trends in water-related disasters: An insight for policymakers. International Centre for Water Hazard and Risk Management. The United Nations World Water Assessment Programme. Une:Paris.

AKSOY (2013). Depremi yaşamış olan 9. Sınıf öğrecilerinin "deprem" kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken,* **5(1):**247-265.

AYDIN F (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin "deprem" kavramını algılamaları. Fenemenografik bir analiz. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* **5(3):** 801-817.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1978). Eğitim yöneticiliği. s. 3. Ankara: Binbaşıoğlu.

BULUT S (2010). Depremi direkt olarak yaşayan ve okulları yıkılan çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin ve alt boyutlarının üç yıllık boylamsal incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi,* **25(66):**87-100

CHEN XY, CHEN J, SHI X, JIAN M, Lİ Y, ZHOU Y, REN M, LAI Y, WANG T, FAN F, LIU X, LAI C, CHAN W (2020). Trajectories of maternal symptoms of posttraumatic stress disorder predict long-term mental health of children following the Wenchuan earthquake in China: A 10-year follow-up study. *Journal of Affective Disorders,* **266:** 201-206.

ÇELİK İ, DUR D, BAYAR ME (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında deprem algısı (Ağrı ili örneği). *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi,* **8**:63-69.

ERKAN S (2010). Deprem Yaşayan ve Yaşamayan Okul öncesi Çocukların Davranışsal/Duygusal Sorunlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* **28:**55-66.

FAN F, ZHANG Y, YANG Y, MO L, LIU X. (2011). Symptoms of posttraumatic stress disorder, depression, and anxiety among adolescents following the 2008 Wenchuan earthquake in China. *Journal of Traumatic Stress*, **24 (1):**44–53.

FEO P, GIOIA SI, CARLONI E, VITIELLO B, TOZZI AE, VICARI S (2014). Prevalence of psychiatric symptoms in children and adolescents one year after the 2009 L'Aquila earthquake. *BMC Psychiatry*, **14:**270.

HANSEL TC, OSOFSKY JD, OSOFSKY HJ, FRIEDRICH P (2013). The effect of long-term relocation on child and adolescent survivors of hurricane katrina. *Journal of Traumatic Stress,* **26(5):** 613-620.

KARAKUŞ U, ÖNGER S (2017). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, **6(6):** 482-491.

KARAKUŞ U (2014). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının metofor analizi yöntemiyle incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi,* **18 (29):** 97-116 .

KARASAR N (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayıncılık: Ankara

KARANCI AN (2007). Afet yönetiminde halk katılımının önemi. Afet Yönetiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri Paneli (pp: 63). Ankara: Afet Sempozyumu.

KAYA, Y. K. (1999). Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama. Ankara: Bilim Yayınları.

JIA Z, TIAN W, HE X, LIU W, JIN C, DING H (2010). Mental health and quality of life survey among child survivors of the 2008 Sichuan earthquake. *Quality of Life Research* ,19:1381–1391.

LU Y, YANG D, NIU Y, ZHANG H, DU B, JIANG X (2020). Factors associated with the resilience of Tibetan adolescent survivors five years after the 2010 Yushu earthquake. *Polos One,* **15(4):**1-17.

MUDAVANHU-MUZENDA C, MANYENA B, COLLINS AE (2016). Disaster risk reduction knowledge among children in Muzarabani District, Zimbabwe. *Natural Hazard*s **84:**911–931.

MUNICH RE (2010). Topics: Natural catastrophes, annual rewiew of natural catastrophes 2009. Munchen: Munich Re Insurance Company.

NEWNHAM EA, GAO X, TEAME J (2019). Adolescents' perspectives on the psychological effects of natural disasters in China and Nepal. *Transcult Psychiatry,* **57(1):**197-211.

SAPSAĞLAM Ö (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* **38(1):**283-295

ŞABANO, S. (2023). İlkokul ve Ortaokullarda Okul Güvenliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği). Akademik İzdüşüm, 8(1): 280-311

ŞAHİN C, SİPAHİOĞLU Ş (2003). Doğal afetler ve Türkiye. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık: Ankara.

TANHAN F, MUKBA G (2015). Depreme ilişkin algının deprem yaşayan ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *International Journal of Human Sciences,* **12(2):** 1581-1601.

TİERNEY KJ (1989). The social and community contexts of disaster. In: Gist, R., Lubin, B., eds. Psychosocial aspects of disaster (pp. 11-39). New York.

YILDIRIM A, ŞİMŞEK H (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

YING L, WU XC, LIN CD, CHEN C (2013). Prevalence and predictors of posttraumatic stress disorder and depressive symptoms among child survivors 1 year following the Wenchuan earthquake in China. *European Child & Adolescent Psychiatry,* **22:**567–575

ZEMBAT, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, 313-323.

ZHOU X, ZHEN R, WU X. (2019). Shared and unique mechanisms underlying the association of trauma exposure with posttraumatic stress symptoms and growth among adolescents following the Jiuzhaigou earthquake. Psychological Trauma: *Theory, Research, Practice, and Policy..*

# BANKALARIN YATIRIM HİZMET VE FAALİYETLERİNİN KAPSAMI VE HUKUKİ AÇIDAN DEĞERLENDİRMESİ

**Dr. Perihan GÖZÜM**

Dr. Öğretim Üyesi, T.C. Çankırı Karatekin Üniversitesi Kurşunlu Adalet Meslek Yüksekokulu

gozumperihan@karatekin.edu.tr

ORCID 0000-0003-1174-8500.

**Rabia YILDIRIM**

Öğretim Görevlisi, T.C. Çankırı Karatekin Üniversitesi Kurşunlu Adalet Meslek Yüksekokulu & Doktor Adayı,

T.C. Ankara Üniversitesi, Özel Hukuk Doktora Programı

rabiauzumcu@karatekin.edu.tr

ORCID 0000-0002-9861-7636.

**Yasin YILDIRIM**

Öğretim Görevlisi, T.C. Çankırı Karatekin Üniversitesi Kurşunlu Adalet Meslek Yüksekokulu & Doktor Adayı,

T.C. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ortadoğu Çalışmaları Doktora Programı

yasinyildirim@karatekin.edu.tr

ORCID 0000-0001-8926-3517.

## Özet

*Bankacılık, dünyanın en eski meslek sahalarından biri olup tarih boyunca küresel finans sistemleri nezdinde olağanüstü bir önem arz etmiştir. Bankalar, günümüzde de bireylerin ve özel şirketlerin tasarruflarının doğru bir şekildeyönetilmesi ve küresel/ulusal kalkınma süreçlerine kaynak kanalizasyonu başta olmak üzere birçok alanda için muazzam bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle bankaların karakteristik yerine getirebileceği yatırım ve hizmet faaliyetlerinin şeffaf, açık ve sistematik bir hukuki/idari düzende belirlenmesi de bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Böylesi bir durum hem bankaların işlem ve eylemlerinin sağlıklı bir hukuki düzende yükselmesini sağlayacak hem bir güven kurumu olan bankaların prestijini de artıracaktır. Kökeni 19.yy'a kadar uzanan güçlü bir bankacılık geleneğine sahip olan Türkiye de halihazırda yürürlükte bulunan kanun ve tebliğleri ile bankaların yerine getirebileceği tüm spesifik hizmet ve yatırım faaliyetlerini belirlemiş olup güvenli bir yatırım ve iş ortamını tesis etmiştir.*

*Anahtar Kelimeler*

*Bankacılık• Sermaye Piyasası • Yatırım Hizmeti • Yatırım Faaliyeti • Finansal Düzenleme*

# THESCOPEAND LEGAL EVALUATION OF THE INVESTMENTSERVICESANDACTIVITIES OF THEBANKS

## Abstract

Banking, one of the ancient professions, has had an extraordinary importance in global financial systems throughout history. Atpresent day, banks play an enormous role in many processes including the correct management of the savings of individuals and private companies and channeling resources into global/national growth and development processes. Therefore, it is an obligation to determine the investment services and activities of banks in a transparent, clear and systematic legal/administrative order. Such a situation will both ensure that the transactions and actions of banks rise in a healthy legal order and will increase the prestige of banks, which are an institution of trust. Turkey which has a concrete banking tradition that roots can be found in the

19th century, has been able to construct a safe investment and business environment in international markets by identifying investment services and activities of banks via its current laws and communiqués.

*Key Words: Banking• Capital Market • Investment Service • Investment Activity • Financial Regulation*

## GİRİŞ

Sermaye piyasası fon arz eden aktörlerle fon talebinde bulunanların bir araya geldiği ve bu sayede arz ile talebin karşılandığı piyasalar olarak karşımıza çıkmaktadır(Çağlak, 2019; Gündoğdu, 2018; Mirza, 1965). Bu sayede büyük ölçekli yatırımlar yapacak sermayesi olmayan kişilerin birikimleri ekonomiye kazandırılırken, ülke ekonomisinin gelişmesine de katkı sağlanmaktadır (Ünal, 2005; Çınar, 2020). Sermaye piyasalarının sağlıklı ve düzenli işleyişi ülke ekonomisi bakımından oldukça önemlidir. Zira piyasalara olan güvenin sarsılması halinde tasarruf sahipleri birikimlerini değerlendiremeyecek, yatırımcı bulamayan fon sahipleri de projelerini hayata geçiremeyecek ve ülkeekonomisi zarar görecektir. Ülkemizde meydana gelen Hastaş Skandalı ve Bankerler krizi gibi pek çok olay sermaye piyasasına olan güvenin sarsıldığı durumlara örnek gösterilebilir (Adıgüzel, 2019; Memiş & Turan, 2019).

6362 sayılı Sermaye Piyasası Kanunu[18](“SPK”) sermaye piyasasının önemi ve piyasaya olan güvenin sağlanması için bu kanun kapsamındaki faaliyetleri izne tabi tutmuştur. Faaliyet gösterebilecek kişi ve kurumları da saymak suretiyle SPK hükümlerinin uygulanmasından kaçınılmasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Para piyasalarının en önemli kurumlarından biri olan bankaların da sermaye piyasası faaliyetlerinde bulunabileceği ve sermaye piyasası alanındaki faaliyetleri kapsamında SPK’ya tabi olacakları kabul edilmiştir.

Çalışmamız devamında bankaların SPK kapsamında gerçekleştirmeye haiz olduğu yatırımlara dair hizmet ve faaliyetleri, *“6362 sayılı Sermaye Piyasası Kanunu”* ile birlikte“*III-37.1 sayılı Yatırım Hizmetleri ve Faaliyetleri ile Yan Hizmetlere İlişkin Esaslar Hakkında Tebliğ”*[19](“Tebliğ”) ve ilgili diğer hukuki ve idari düzenlemeler çerçevesinde incelenecektir.

### Genel Olarak Yatırım Kuruluşu ve Banka Kavramı

Bankaların yatırım hizmet ve faaliyetlerinde bulunabilmesinin temel sebebi, SPK’da yatırım kuruluşlarından biri olarak kabul edilmiş olmasıdır. SPK’nın “*Kısaltmalar veTanımlar*” başlığına haiz3’üncü maddesinde yatırım kuruluşları tanımlanırken bankalar da bu gruba dahil edilmiş, ancak “*banka*”kavramının tanımına yer verilmemiştir. SPK’nın birçok bölümünde de çeşitli banka türlerinin yapabileceği faaliyetler, muaf tutuldukları hükümler ve benzeri ifadeler yer almasına rağmen bankalar ve türlerine yer verilmemiştir. Bu nedenle bankakavramını 5411 sayılı Bankacılık Kanunu(“BankK”) uyarınca değerlendirmek gerekmektedir.

### Yatırım Kuruluşu Kavramı

2499 sayılı mülga Sermaye Piyasası Kanunu’nda (“ESPK”) düzenlenmeyen yatırım kuruluşu kavramı 6362 sayılı SPK ile ilk defa düzenlenmiştir. ESPK’da aracı kuruluşların yatırım hizmet ve faaliyetlerde bulunması mümkünken, mevcut kanuna aracı kurumlar da yatırım kuruluşları kavramı altında düzenlenmiştir. SPK’nın “*Kısaltmalar ve Tanımlar*” başlıklı 3’üncü maddesinde yatırım kuruluşlarının tanımı yapılmış ve aracı kuruluşlar ile birlikte yatırım faaliyetlerini ve hizmetlerini yürütmek amacıyla kuruluşları, işleyişleri ve de faaliyetleri T.C.

[18] RG, 30.12.2012, S. 28513.

[19] RG, 11.07.2013, S. 28704.

Sermaye Piyasası Kurulu'nca ("Kurul") belirlenecek olan diğer sermaye piyasası kurumları ve de bankalar olduğu düzenleme altına alınmıştır. Bu hükme göreyatırımkuruluşlarını üçe ayırmak mümkündür.

Bu kuruluşların birincisi, SPK'nın 3'üncü maddesinin (b) bendinde ve yine aynı kanunun 37'nci maddenin birinci fıkrasındaki yatırımlara dair hizmetlerden ve faaliyetlerinden bu maddeninmünhasıran (a), (b), (c), (e) ve (f) bentlerinde yer alanlar olmak üzere Kurul'ca yetki verilen yatırım kuruluş olarak şeklinde tanımlanan aracılık faaliyeti yürüten kurumları; ikincisi bankaları; üçüncüsü ise yatırım hizmet ve faaliyetleri gerçekleştirmek üzere kurulan diğer sermaye piyasası kurumlarıdır.

Yatırım kuruluşlarının kurulması ve yapabileceği faaliyetler aynı zamanda III-37.1 sayılı Tebliğ hükümleri ile düzenleme altına alınmıştır. Çalışmamızda bu tebliğlerden de faydalanılacaktır.

Mevcut uygulamada bankaların Bankacılık Kanunu'ndan kaynaklanan faaliyetlerinden dolayı diğer kurumlara nazaran sayıca daha fazla kişiye ulaşması söz konusu olmaktadır. Bunun yanında Devletin de sermayesine iştirak ettiği bankaların bulunması, bankalara olan güveni oldukça arttırmakta ve bankaların Sermaye PiyasasıKanunu'ndaki faaliyetlerinden dolayı önemi de gün geçtikçe artmaktadır.

## Banka Kavramı

Bankaların yapmış olduğu işlemlerin çeşitliliği ve her geçen gün artması sebebiyle banka tanımının yapılması oldukça zordur(Güngör, 2011). Zira *Bankacılık Kanunu*'nda, SPK'da, 6102 sayılı ve 2011 Resmî Gazete yayın tarihli*Türk Ticaret Kanunu*'nda ("TTK") ve yan düzenlemelerde banka kavramına yer verilmiş olmasına rağmen banka tanımı yapılmamıştır. Doktrinde banka kavramı ile ilgili pek çok tanım mevcuttur. Dar anlamda bankanın, faizle para kiraladıktan sonra aynı parayı satmak suretiyle aradaki farktan gelir elde eden kurumlar şeklinde tanımlayan bir görüş bulunmaktadır (Gündoğdu, 2017). Ancak günümüzde bankalarınişlemlerinin kredi ve mevduat toplamak olmadığı düşünüldüğünde daha kapsamlı tanımların yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Genel kavram olarak banka, kendisini kuran kişilerin, faaliyet konularının,kuruluş ve işleyişinin, denetim ve raporlama sistemleri ile sermaye yapısına ilişkin düzenlemelerin Bankacılık Kanunu ve istisnai olarak özel kanunlarda yapıldığı işletmeye verilen isim olarak tanımlanabilir(Tekinalp, Ünal Tekinalp'in Banka Hukuku Esasları, 2009). Bankacılıkişlemleri her ne kadar denetim ve izne tabi olsalar da bu işlemler özel hukuk alanına girmektedir(Bakar & Topuz, 2017).

Bankaların kuruluş ve faaliyete geçme esasları 5411 sayılı Bankacılık Kanunu'nda düzenlenmiştir. Kanunun 6'ncı maddesi bankaların kuruluşuna ilişkin esasları, 10'uncu maddesi ise faaliyete aşlaması için alması gereken izinleri düzenlemiştir. Görüldüğü üzere bankanın kurulmuş olması hemen faaliyete geçebileceği anlamına gelmemekte, faaliyette bulunabilmesiamacıyla Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu'ndan ("BDDK")faaliyet izni alınması icap etmektedir(Çevik, 2009).Bankaların sermaye piyasalarında yatırım hizmet ve faaliyetinde bulunmak istemeleri halinde SPK madde 39 kapsamında Sermaye Piyasası Kurulu'ndan izin alması gerekmektedir.

Banka kavramı ve türleri, 5411 sayılı BankK'nın "*Tanımlar ve Kısaltmalar"* başlığına haiz 3'üncü maddesinde tanımlanmıştır. Bu hüküm uyarınca bankalar, "*Mevduat bankaları ve katılım bankaları ile kalkınma ve yatırım bankalarını*" olarak tasnif edilebilmektedir. Maddede açıkça düzenlendiği üzere Türk bankacılık sisteminde 3 adet banka türü bulunmaktadır. Bunlar;

+ mevduat bankaları,

+ yatırım ve kalkınma bankaları,

+ ve de ülkemizde bilhassa son yıllarda sayısı hızlıca artan katılım bankalarıdır.

**Mevduat Bankası**

5411 sayılı BankK'nın*"Tanımlar ve Kısaltmalar*" başlıklı 3'üncü maddesinde, mevduat bankaları, yine 5411 sayılı Kanun uyarınca kendi nam ve hesaplarına mudilerden mevduat kabul etmek ve müşterilerine kredi kullandırmak başta olmak üzere çeşitli alanlarda faaliyetlerde bulunan kuruluşlar ile birlikte ülke dışında kurulu bu minvaldeki kurum ve kuruluşların yurt içindeki şubeleri olarak tanımlanmıştır. Mevduat bankaları, temelde mevduat toplamak ve toplamış olduğu mevduatları kredi adı altında müşterilerine satmak üzere kurulan ve faaliyettebulunan banka türüdür (Durmuş & Ayaydın, 2016; Ertek, 2008).Ülke dışında kurulan böylesi kuruluşların ülke içindeki şubeleri de aynı şekilde mevduat bankaları olarak kabul edilmektedir. 5411 sayılı Kanunun *"Faaliyet Konuları"* madde başlıklı 4'üncü maddesinde ise bankaların yapabilecekleri işlemler sayılmıştır. Aynı maddenin son fıkrasına göre mevduat bankalarının gerçek ve tüzel kişilerden katılım fonları kabul edemeyecekleri ve ayrıca leasing olarak da anılan finansal kiralama işlemleri yapamayacağı düzenlenmiştir.

Mevduat kavramı ise BankK madde 3'e göre yazılı veya sözlü bir şekilde veya başka bir usulde halka duyuru yapılmak suretiyle ivazsız (karşılıksız) ya daivazlı (karşılıklı) olacak şekilde, istenildiğinde ya da önceden kararlaştırılan bir süre sonunda geri verilmek koşuluyla kabul edilen belli bir miktar nakit para anlamına gelmektedir. Mevduat vedia yani emanet olarak saklanmak üzere verilen mal olduğu kabul edilmektedir (Çevik, 2009; Hazar & Babuşçu, 2019). Vadesi ve türleri Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası'nın ("TCMB") çıkarmış olduğu, Mevduat ve Katılım Fonlarının Vadeleri ve Türleri Hakkında Tebliğ ile düzenlenmiştir.

Kredi kavramı ise, BankK madde 48'de sınırlı olmayan bir şekilde sayılmıştır. Bu sayede bankaya risk oluşturabilecek işlemler kredi kapsamına alınarak banka risklerinin en aza indirilmesi amaçlanmıştır(Oğuz, 2019). Kredi, bankaların yapacağı araştırma ile gerçek veya tüzel kişilere kanunda belirtilen düzenlemeler doğrultusunda teminatlı veyateminatsız olarak para, teminat veya kefalet şeklinde çeşitleri bulunan, olanak veya limit şeklinde tanımlanması mümkündür(Bakar & Topuz, 2017). Bir başka tanıma göre ise kredi, müşterilere sağlanan nakdi veya gayrinakdinitelikteki imkanlardır(Yazıcı, 2018). Mevduat bankalarının birer kredi kuruluşu olduğu hususu yine "*Tanımlar"* başlığı altında düzenlenmiştir.

**Katılım Bankası**

Katılım bankası, BankK'nın 3'üncü maddesinde, yine BankK uyarınca özel cari ve katılma türündeki hesaplarile gerçek şahıslardan ve tüzel kişilerden fon kabul edilmesi ve de belli bir süre için kredi kullandırılması şeklindeki faaliyetleri esasa olmak üzere bankacılık faaliyetlerinde bulunan kuruluşlar ile yurt dışında kurulu halde bulunan bu özellikteki kuruluşların yurt içinde bulunan şubeleri olarak ifade edilmiştir. Katılım bankacılığını kişiler dini, sosyal veya ekonomik sebeplerden dolayı tercih edebilmektedirler(Avcı, 2020). Katılım bankaları BankK madde 4'te sayılan işlemleri gerçekleştirebilirler, ancak anılan maddenin son fıkrasına göre mevduat kabul etmeleri mümkün değildir.

Katılım bankaları, faizsiz finansman prensipleri doğrultusunda kişilerden cari hesap ve katılma hesapları yolu ile para toplayarak elde ettikleri kâr veya zararları tasarruf sahipleri ile paylaşmaktadırlar(Durmuş & Ayaydın, 2016).Faizsiz bankacılık olarak da bilinen katılım bankaları, SPK'da izinverilmiş yatırım hizmet ve faaliyetlerini gerçekleştirebilirler.

**Yatırım ve Kalkınma Bankaları**

Bu başlık altında bulunan bankalar 5411 sayılı Kanunun "*Tanımlar ve Kısaltmalar*" başlıklı 3'üncü maddesinde, yine 5411 sayılı Kanuna göre mevduat veya katılım fonu gibi adlar altında belli miktardaki nakitleri kabul etmenin yanı sıra; kredi kullandırmak başta olmak üzere temel bankacılık faaliyetlerinde faaliyetlerde bulunanve/veya diğer özel türdeki kanunlarla ve diğer hukuki düzenlemeler ile kendilerine tevdi edilen görevleri ifa edenkuruluşlar ile yurt dışında kurulu bu nitelikteki kuruluşların yurt içindeki şubeleri şeklinde tanımlanmıştır.

Yatırım ve kalkınma bankaları ise genel anlamda yatırım fırsatlarının araştırılarak projelendirilmesi ve yatırımcılara kanunda belirtilen hizmetlerin sunulması ve sermaye piyasalarının gelişimini sağlamak üzere kurulan banka türüdür(Durmuş & Ayaydın, 2016). Menkul kıymetlerin ve devlet tahvili gibi borçlanma araçlarının tasarruf sahipleri tarafından alınarak ekonomiye kazandırılmasını sağlarlar(Uzunoğlu, 2020). Yatırım ve kalkınma bankaları katılım fonları ya da mevduat kabul edemezler, ayrıca bu kuruluşlar BankK madde 60/4 uyarınca, faaliyetleri kapsamında kredi müşterileri veya ortaklarından elde edecekleri fonlar ile muhtelif piyasalardan (para, sermaye ve de organize piyasaları) kullanabilecekleri fonlar da yine 5411 sayılı Kanun kapsamında mevduat olarak kabul edilmemektedir. Bu kuruluşlar, diğer bankalardan farklı olarak daha çok alanda yatırım hizmet ve faaliyetinde bulunabilirler.

**Yatırım Hizmet ve Faaliyetlerinin Genel Özellikleri**

Yatırım hizmet ve faaliyetleri SPK'nin 37'nci maddesinde sayılmıştır. Bu hizmetler ile faaliyetlerin yürütülmesi ve yürütülmesinde uyulacak esaslar Kurulun çıkarmış olduğu III-37.1 sayılı Tebliğ'de ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. SPK'nın 38'inci maddesinde yatırım kuruluşlarının yan hizmetleri düzenlenmiştir. Ancak çalışmamız kapsamında yalnızca 37'nci madde kapsamındaki faaliyetler incelenecektir. SPK'nın 37'nci maddesine göre yatırım hizmet ve faaliyetleri ise aşağıdaki faaliyetlerdir;

a) Sermaye piyasa araçları ile ilgili emirlerin alınması ve iletilmesi,

b) Sermaye piyasa araçları ile ilgili emirlerin müşteriler ad ve hesabına veya kendi adlarıve müşteri hesabına gerçekleştirilmesi,

c) Sermaye piyasa araçlarının kendi hesabından alım ve satımı,

ç) Portföy yöneticilik faaliyetleri,

d) Yatırım danışmanlık faaliyetleri,

e) Sermaye piyasa araçlarının halka arzında yüklenimde bulunularak satışa aracılık edilmesi

f) Sermaye piyasa araçlarının halka arzında yüklenimde bulunmaksızın satışa aracılık edilmesi

g) Çok taraflı alım satım sistemlerinin ve borsa dışı diğer teşkilatlanmış pazar yerlerinin işletilmesi

ğ) Sermaye piyasa araçlarının müşteriler namına saklanması ve yönetimi ile portföy saklanması

h) Kurulca belirlenecek diğer hizmet ve faaliyetlerde bulunulması.

Bankalar birer yatırım kuruluşu olduğu için, gerekli izinleri alması halinde bu madde kapsamındaki faaliyetleri belirli kısıtlamalar dahilinde yapabilmektedir. Ancak bankaların türleri bakımından SPK madde 39/9'da istisnalar getirilmiştir. Zira bu hükme göre, bahsi geçen maddenin (a), (b), (c), (ğ) ve (h) bentlerinde yer verilen yatırım hizmetleri ve faaliyetleri bankalarca gerçekleştirilebilir ve de aynı maddenin (ç), (d), (e) ve (f) bentlerinde sayılan bankacılık hizmetleri de yatırım ve kalkınma bankalarınca sunulabilir. Ayrıca Kurul'un BDDK'nın görüşünü de alarak bankalar için farklı usul ve esaslar belirleme yetkisi bulunmaktadır. Bankaların yapmış olduğu yatırım hizmet ve faaliyetleri ile kendilerine özgü sermaye piyasa araçlarını halka arz etmesi halinde SPK kapsamında tutulacağı kabul edilmiştir. SPK'nın madde 136/5 hükmü uyarınca, kendi sermaye piyasa araçlarını halka arz etmekya da halka arz satış işlemi yapmak gibi faaliyetlerde bulunan bankacılık kuruluşları ileyine SPK'da yasal tanımı verilen yatırım hizmet ve faaliyetlerinde bulunmakta olan bankalar, bu tür hizmet ve faaliyetlerin sınırları dâhilinde kalmak üzere yine SPK'de yer alan hükümlere riayet etmek durumunda kalacaklardır.

**Bankaların Yatırım Hizmet ve Faaliyetleri**

Bankaların yürütmekte olduğu yatırımlara dair hizmet ve faaliyetleri genel itibarıyla sermaye piyasa araçları ile ilgili işlem yapılmasına dair emirlerin iletilmesi, sermaye piyasa araçlarının halka arzı veya saklanması gibi faaliyetleri kapsar. Sermaye piyasası aracı kavramı, 2499 sayılı ESPK'da özellikleri sayılmak suretiyle belirlenmişken, SPK'nın 3'üncü maddesinin (ş) bendinde menkul kıymetler tanımı yapılmış ve türev araçlar ile Kurulca belirlenecek diğer sermaye piyasası araçlarının asli menkul kıymet enstrümanları olduğu düzenleme altına alınmıştır. Sermaye piyasası araçlarının çeşidini belirleme yetkisinin Kurul'a verilmiş olması bu araçların sınırlı sayıda düzenlenmemiş olduğunu göstermektedir(Turanboy, 2019).

Bankalar gerekli faaliyet izinlerini almaları halinde SPK'nın 37 ve 38'inci maddelerinde düzenlenen yatırım hizmetleri ve faaliyetleri ile tali hizmetleri gerçekleştirebilirler. Ancak SPK'nın *"Faaliyet İzni Alma Zorunluluğu"* başlıklı 37'nci maddesinin son fıkrasına göre; bankaların tamamı sermaye piyasası araçlarının alımı satımı başta olmak üzere çeşitli işlemlere tabi tutulmalarına dair emirlerin alınmaları ve iletilmeleri, bahsi geçen piyasa araçlarının kendi hesaplarından alınması ve de satılması gibi işlemler başta olmak üzere bu tür piyasa araçlarının banka müşterileri namına saklanmaları ve yönetilmeleri ile portföy saklama sözleşmeleri kapsamındaki faaliyetlerini gerçekleştirebilirler. Portföy yöneticiliği, yatırım danışmanlığı, sermaye piyasa araçlarının halka arz edilmeleri, bu halka arz süreçlerinde yüklenimde bulunularak satış işlemlerine aracılık edilmeleri ve sermaye piyasa araçlarının halka arzı esnasında yüklenimde bulunmaksızın satış süreçlerine aracılık edilmesi faaliyetleri ise yalnızca kalkınma ve yatırım bankalarınca gerçekleştirebilir.

**Bankaların Tamamı Tarafından Gerçekleştirilebilecek Yatırım Hizmet ve Faaliyetleri**

**Alım Satım Aracılığı Faaliyeti**

Sermaye piyasası hukukumuzda, kişilere borsada doğrudan doğruya menkul kıymet alım-satım yetkisi verilmemiş, kişilerin alım satım işlemlerini aracı kuruluşlar vasıtasıyla yapacağı düzenlenmiştir(Çetin & Töremiş, 2008). SPK'nın 37'nci maddesinde düzenlenen yatırım hizmet ve faaliyetlerinden (a), (b) ve (c) bentlerinde düzenlenmiş olan faaliyetler, Yatırım Hizmetleri Tebliği'nin *"Alım Satım Aracılığı Faaliyeti"* başlıklı üçüncü bölümünde düzenlenmiştir. Alım ve satım aracılık faaliyetleri, daha önceden ihracı gerçekleştirilmiş olan sermaye piyasa araçlarının "*aracılık*" sıfatı altında alım satımı anlamına gelmektedir(Adıgüzel, 2019). Tebliğin 10'uncu maddesi uyarınca, alım satım aracılığı faaliyeti SPK'nın (a), (b) ve (c) bentlerinde yer alan emir iletim süreçlerine aracılık, işlem ve de portföy aracılığı faaliyetlerin tamamını ifade etmektedir. Tebliğde tanımı ve uygulamaları ayrı ayrı düzenlenen bu faaliyetler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Emir İletimine Yönelik Aracılık Faaliyetleri**

Emir iletimine yönelik aracılık faaliyetleri, SPK'nin 37/1-a maddesi ve III-37.1 sayılı Tebliğ'in 11 ila 15'inci maddeleri arasında düzenlenmiştir. Bu Tebliğ'in 11'inci maddesine göre emir iletim süreçlerine yönelik aracılık faaliyetleri; banka müşterilerinin sermaye piyasa araçlarına dair işlem talep ve emirlerinin SPK'nın 37'nci maddesinin birinci fıkrasının (b) ve (c) bentleri uyarınca yetki verilmiş bir yatırım kuruluşuna veyahut kaldıraçlı işlemler istisna olacak şekilde söz konusu devletin yetkili otorite ve ajanslarından faaliyet ve işlem izni almış olan yurt dışındaki bir kuruluşa iletilmesi ve emirlerinin sonuçları hakkında bildirim yapılması faaliyetidir. Emir iletimine aracılık faaliyeti genel olarak, emirlerin, bu emirleri borsa sistemine iletme yetkisine sahip bir yatırım kuruluşuna iletilmesi faaliyeti anlamına gelmektedir(Memiş & Turan, 2019).

Aynı maddenin ikinci fıkrasına göre ise; halka arz işlemleri tahsisli satış ya da nitelikli yatırımcılara satış esnasında taleplerin toplanmasıyla alakalı olarak taleplerin ilgili yatırım kuruluşlarına iletilmeleri ve müşteriler tarafından ilgili sermaye piyasa araçlarının bedeli karşılığında tevdi edilen nakitlerin tahsili ya da geri ödenmeleri gibi işlemleri kapsayacak şekilde gişe hizmeti verilmesi, lehlerine faaliyette bulunulan işlem veyahut portföy aracılığına yetkili kuruluşların sunabileceği yatırım hizmet ve faaliyetlerinin yatırımcılara tanıtımı, sözleşme akdedilme süreçlerine aracı olunması, sözleşme akdetmek isteyenlerin belli bir komisyon karşılığında bir araya getirilmeleri gibi faaliyetleri de emir iletimine yönelik aracılık faaliyetleri kapsamında yer almaktadır

Emir iletimine yönelik aracılık faaliyetinde bulunan yatırım kuruluşu, bu emirleri Borsa İstanbul A.Ş. sistemine iletilmesinde yetkili olmadıkları için, emir iletme yetkisini haiz olan yatırım kuruluşlarına ileterek müşterilerine hizmet sunmaktadır. III-37.1 sayılı Tebliğ'in 12'nci maddesine göre, bankalar kaldıraçlı işlemler hariç olmak üzere, Kuruldan izin almak şartıyla emir iletimine aracılık faaliyetinde bulunabilirler.

**İşlem Aracılığı Faaliyeti**

İşlem aracılığı faaliyeti, SPK madde 37/1-b ve III-37.1 sayılı Tebliğ'in 16 ila 20'inci maddeleri arasında düzenlenmiştir. Bu Tebliğ'in 16'ncı maddesine göre işlem aracılık faaliyetleri; emir

iletimine yönelik aracılık faaliyetine ek olarak, müşterilerin sermaye piyasa araçları ile alakalı olarak alım veya satım emir ve işlemlerinin müşteriler ad ve hesabına veya kendi adına fakat müşteriler hesabına yatırım kuruluşları tarafından, Borsalar ya da teşkilatlanmış diğer pazar yerlerine, SPK'nın 37'nci maddesinin birinci fıkrasının (c) bendi kapsamında özel olarak yetkilendirilmiş bir kuruluşa, Kaldıraçlı işlemler hariç tutulacak şekilde ilgili devletlerin yetkili otorite ve ajanslarından faaliyet izni almış yurt dışında yerleşik halde bulunan bir kuruluşa, iletilmesi suretiyle gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. İşlem aracılığı faaliyeti genel olarak, emirlerin borsa sistemine iletilmesi faaliyetidir ve emir iletimine aracılık faaliyetini de kapsadığı kabul edilmektedir(Memiş & Turan, 2019). Bu nedenle işlem aracılığı faaliyetine yetkili olan kurumlar emir iletimine aracılık faaliyetlerini de gerçekleştirebilirler. Emir iletimine aracılık faaliyeti arasındaki en önemli farklılık, emir iletimine aracılık faaliyetine yetkili yatırım kuruluşları, Borsa İstanbul A.Ş.'ye erişimi olmadığı için emirleri işlem aracılığı faaliyetine yetkili kuruluşlara iletirken, işlem aracılığı faaliyetine yetkili banka ve diğer kurumlar müşteri emirlerini doğrudan piyasaya iletebilirler. Emirlerin portföy aracılığına yetkili kuruluşlara iletilmesi de işlem aracılığı faaliyeti kapsamında değerlendirilmektedir.

Bankalar içim işlem aracılığı faaliyetlerine de birtakım kısıtlamalar getirilmiştir. III-37.1 sayılı Tebliğ'in 17'nci maddesinin ikinci fıkrası uyarınca, yatırım ve kalkınma bankaları, kaldıraçlı işlemler hariç tutulacak şekilde, tüm sermaye piyasa araçlarında işlem aracılığı faaliyetlerinde bulunabilirler. Hükmün üçüncü fıkrasına göre mevduat ve katılım bankaları ise paylar/hisseler, kaldıraçlı işlemler, pay/hisse endekslerine ya da paylara/hisselere müstenit türev araçlar haricindeki sermaye piyasa araçları üzerinde işlem aracılığı faaliyetlerinde bulunabilirler. Bankaların ve diğer yatırım kuruluşlarının hangi sermaye piyasa araçlarına dair işlem aracılığı faaliyetinde bulunabilecekleri ayrıca III-37.1 sayılı Tebliğ'in 1 no'lu ekinde tablo olarak da gösterilmiştir.

**Portföy Aracılığı Faaliyeti**

Portföy aracılığı faaliyeti SPK'nın 37'nci maddesinin birinci fıkrasının (c) bendinde ve III-37.1 sayılı Tebliğ'in 21 ila 24'üncü maddeleri arasında düzenlenmiştir. Anılan Tebliğ'in 21'inci maddesine göre işlem aracılık faaliyetleri, işlem aracılık faaliyetlerine ek olarak, yatırım kuruluşlarının kendi müşterilerinin sermaye piyasa araçları ile alakalı alım ve/veya satım emir ve işlemlerini karşı taraf olarak yerine getirmesi faaliyetlerini ifade etmektedir.

Mezkûr Tebliğ'in 22'nci maddesinde ise, aracı kurumlar ve bankalarınportföy aracılığı faaliyetinde bulunabileceği düzenlenmiştir. Ancak birinci fıkranın (a) ve (b) bentlerinde bankalar için çeşitli kısıtlamalar öngörülmüştür. Bu bentlere göre, kalkınma ve yatırım bankaları kaldıraçlı işlemler haricinde, sermaye piyasa araçları üzerinde portföy aracılığı faaliyetinde bulunabilirken, kalkınma ve yatırım bankaları haricindeki diğer bankalar paylar, paylara dayalı türev araçlar ve kaldıraçlı işlemler haricindeki sermaye piyasası araçlarına dayalı portföy aracılığı faaliyetinde bulunabilirler.

**Sermaye Piyasa Araçlarının Banka Müşterileri Namına Saklanmaları ve Yönetilmeleri ile Portföy Saklanması Faaliyetleri**

Saklama hizmeti SPK'nın 37'nci maddesinin birinci fıkrasının (ğ) bendinde düzenlenmiştir. Bu maddeye göre saklama hizmeti, sermaye piyasa araçlarının müşteriler namına saklanmaları ve yönetilmeleri ile portföy saklanması olarak anlaşılmaktadır. SPK'nın 3'üncü maddesinin (s) bendinde ise saklama hizmeti, sermaye piyasa faaliyetleri hasebiyle veya emanetçi sıfatıyla

veyahut idare etmek için ya da teminat olarak veya her ne nam altında olur ise olsun, sermaye piyasa işlem ve faaliyetleriyle ilişkili olarak kayden veya fiziken tevdi veya teslim edilen sermaye piyasa araçlarına dair hizmetleri ifade etmektedir.

Saklama hizmeti, III-37.1 numaralı Tebliğ'in "*Saklama Hizmeti*" başlıklı 9'uncu bölümünde düzenlenmiştir. Tebliğ'in 59'uncu maddesinin 1/a bendine göre; saklama hizmeti kavramı, hizmet sağlayıcı kurumun müşterisinin mülkiyetinde –kayden yahut fiziki olarak- bulunan sermaye piyasası araçlarının müşteri adına saklanması veya tutulmasını ifade etmektedir. Hizmet sağlayıcılar bu araçları emanetçi sıfatı ile yahut yalnızca idare etmek maksadı ile saklayabilecekleri gibi teminat olarak da saklayabilirler. Yatırım kuruluşları işbu saklama faaliyetlerini kendi bünyesinde yahut durumun gerektirmesi halinde bir başka kuruluş nezdinde gerçekleştirebilirler. Mezkûr maddenin 1/ b bendi uyarınca; anapara, temettü ve faiz gibi diğer gelirlerin tahsil edilmesi ve ödenmesi ile müşteriye paylara ait oy hakkının kullanımı gibi işlemlerin gerçekleştirilmesi ve bu işlemler neticesinde müşteri hesaplarına bakiye ve ödemelerin yansıtılması da saklama hizmeti kapsamında değerlendirilmektedir.

III-37.1 numaralı Tebliğ'in 59/II fıkrasıgereğince; bireysel portföy yöneticilik faaliyetleri çerçevesinde idare edilen varlıkların saklanmaları da bahsi geçen saklama hizmeti kapsamında yer almaktadır. Aynı fıkrada, sadece sermaye piyasa araçlarının saklanmaları değil, aynı zamanda banka müşterilerinin sermaye piyasa işlemlerinden kaynaklı nakitlerin saklanmaları da saklama hizmetine dair esaslara tabi tutulmaktadır(Çetin, 2016). Aynı maddenin üçüncü fıkrasında da saklama hizmetlerinin sınırlı saklama ve genel saklama olarak yürütülecekleri kabul edilmiştir. Sınırlı saklama faaliyeti / süreci bu fıkrada işlem ve portföy aracılıkları ile alakalı olarak yetkilendirilmiş olan ve aracılık hizmetlerine konu olan sermaye piyasa araçlarının, bireysel portföy yöneticilik süreç ve eylemlerine ilişkin yönetilen portföylerin, aracılığının yüklenimi ile en iyi gayret aracılığına dair ise halka arz süreçlerine aracılık edilen sermaye piyasa araçlarının saklanması ile sınırlı tutulmuştur. Genel saklama hizmeti / süreci ise yetkili kılınan ve işlemi gerçekleştirilen yatırım hizmet ve faaliyetinden müstesna olarak gerçekleştirilen saklama hizmetleri olarak kabul edilmektedir.

III-37.1 numaralı Tebliğ'in 60'ncı maddesine göre sınırlı saklama hizmetleri yalnızca işlem aracılık faaliyeti, portföy yöneticilik faaliyeti, portföy aracılık faaliyeti ve sermaye piyasa araçlarının halka arz süreçlerinde aracılık faaliyetinde bulunan yatırım kuruluşlarının bu faaliyetleri kapsamında yapılabilir. Ancak emir iletimine aracılık faaliyetinde bulunanların sınırlı saklama hizmetinde bulunma yetkisi yoktur(Çetin, 2016). Bankalar, işlem aracılık ve portföy aracılık faaliyetleri ile alakalı olarak saklama hizmeti sunmaları mümkündür. Genel saklama hizmetleri ise, yetkili olunan diğer yatırım hizmet ve faaliyetlerine bağlı olmadan sunulan bir saklama hizmetidir. Bankalar kural olarak emir iletimine yönelik aracılık faaliyetinde bulundukları müşterilerin sermaye piyasa araçlarına yönelik olarak saklama hizmeti sunamazlar. Tebliğ'in 11/II-a bendinde sayılan halka arz süreci, tahsisli olarak gerçekleştirilen satış yahut nitelikli yatırımcılar için yapılan satış esnasında taleplerin toplanması ile alakalı emirler ve müşteriler tarafından sermaye piyasa araçlarının bedeli olarak verilen nakitlerin tahsil edilme veya geri ödeme faaliyetleri bu kuralın istisnaları olarak düzenlenmiştir. Ayrıca genel saklama hizmetlerinin sunma konusunda faaliyet izinlerine sahip olan kuruluşların, portföy saklama hizmetlerinde bulunabilmeleri amacıyla Kurula ayrıca başvurmaları gerekmektedir.

Aynı Tebliğ'in 61'inci maddesine göre; yatırım kuruluşlarının saklama hizmetlerinde bulunabilmeleri için, genel olarak faaliyette bulunmaları amacıyla Kurul'un aradığı genel şartlara ek olarak sınırlı veya esas saklama hizmeti için öngörülen öz sermaye şartlarını

taşımaları, gerekirken bankalar için bu şart aranmamaktadır. Ancak aynı maddede düzenlenen personel, teknik altyapı, müşterinin korunması ile suiistimal ve dolandırıcılığın engellenmesi konusundaki şartları faaliyette bulunacak bankaların da taşıması gerekmektedir.

**Yalnızca Yatırım ve Kalkınma Bankaları Tarafından Gerçekleştirilebilecek Yatırım Hizmetleri ve/veya Faaliyetleri**

SPK'nın 39'uncu maddesinin dokuzuncu fıkrası uyarınca, yatırım ve kalkınma bankaları diğer bankaların yapabilecekleri yatırım hizmetleri/faaliyetlerine ek olarak yatırım danışmanlığı, portföy yöneticiliği, sermaye piyasası araçlarının satış işlemlerini yüklenimde bulunularak veya herhangi bir yüklenim işleminde bulunmaksızın gerçekleştirebilirler.

**Portföy Yöneticilik Faaliyeti**

Portföy yöneticilik faaliyeti ve portföy kavramı SPK'da yer almasına rağmen tanımı yapılmamıştır. Portföy kavramı, pay senedi ve tahvil gibi farklı finansal araçların çeşitli miktarlarda bir araya getirilmesi ile oluşturulan ve müşterilere yatırım imkânı tanıyan finansal varlıklardır (Acuner, 2019; Özarslan, 2018). Portföy yönetimi ise genel olarak "*paranın yönetilme süreci*" olarak tanımlanmaktadır(Özarslan, 2018). Portföy ve portföy yöneticiliği kavramı *"Portföy Yönetim Şirketleri ve Bu Şirketlerin Faaliyetlerine İlişkin Esaslar Tebliği (III-55.1)'nde"*[20] tanımlanmıştır. Bu tebliğe göre portföyterimi, sermaye piyasa araçları ve para ile kıymetli madenler yanında Kurul tarafından kabul edilmiş olan her nev'i varlık ve işlem anlamına gelmektedir.

III-55.1 numaralı Tebliğ'in 15'inci maddesine göre portföy yönetim kuruluşlarına banka ile diğer aracı kurumlarla acentelik tesis edebilir, yapılan bu acentelik sözleşmesi kapsamında kalan işlemler için bankalara bu Tebliğ hükümleri uygulanacaktır. Söz konusu Tebliğ'de portföy yöneticilik faaliyetleri kolektif ve bireysel ölçekte olmak üzere portföy yöneticiliği olmak üzere iki alt başlıkta incelenmektedir. Kolektif portföy yöneticiliği faaliyetinin yalnızca portföy yönetim kujruluşları tarafından yapılabileceği, banka ve diğer yatırım kuruluşları tarafından yerine getirilemeyeceği kabul edilmiştir.

Bireysel portföy yöneticiliği faaliyeti III-37.1 sayılı Tebliğ'in dokuzuncu bölümünde düzenlenme altına alınmıştır. Adı geçen Tebliğ'in 37'nci maddesine göre bireysel portföy yöneticilik faaliyeti, kolektif yatırım kuruluşlarının portföyleri ayrı tutulmak üzere, finansal değerlerden ibaret olan portföylerin, her bir yatırımcı / müşteriadına olacak şekilde, doğrudan ya da dolaylı olarak bir parasal menfaat elde etmek üzere "*vekil*" sıfatı adı altında idare edilmesi anlamına gelmektedir. III-37.1 sayılı Tebliğ'in 38'inci maddesinde bireysel portföy yöneticilik faaliyetinin aracı kurum ve kuruluşlar, portföy yönetim şirketleri ile yatırım ve de kalkınma bankalarınca yapılabileceği kabul edilmiştir. Görüldüğü üzere, mevduat ve katılım bankalarının bireysel portföy yöneticili yapma yetkisi bulunmamaktadır. Ancak bankaların SPK madde 38/c bendinde düzenlenen "*genel yatırım hizmeti sunulması*" faaliyetini izin almadan yapabilecek olması, uygulamada bankaların portföy yöneticiliği ile genel yatırım tavsiyesi verilmesi arasındaki sınırı korumasını güçleştirmektedir(Çetin, 2016).

[20] RG, 28.06.2013, S. 28691.

**Yatırım Danışmanlık Faaliyetleri**

Yatırım Danışmanlık Faaliyeti III-37.1 sayılı Tebliğ'in 45'inci maddesinde; yetkili yatırım kurum ve kuruluşunun, yatırımcı talepleri uyarınca veya herhangi bir yatırımcı talebi söz konusu değilken, sermaye piyasa araçları ile bu araçları ihraç eden ortaklık, kurum ve kuruluşlar hakkında, belli bir kişiye ya da finansal uygunluk durumları, risk ve getiri öncelikleri benzer durumdaki bir gruba ilişkin olarak yönlendirici özellikte yorum, telkin ve önerilerde bulunmasına dair faaliyetler olarak ifade edilmektedir. Bir başka ifade ile yatırım danışmanlığı müşterilere, sermaye piyasası araçlarına veya bu araçları ihraç eden kuruluşlar hakkında, kişiselleştirilmiş ve yönlendirici nitelikteki yazılı bir şekilde ya daşifahi / sözlü olarak sunulan görüş, yorum ve tavsiyelerdir(Tuğ, 2018).

Yatırım danışmanlığı faaliyeti bankalar arasında yalnızca yatırım ve kalkınma bankaları tarafından yapılabilecek nitelikteki işlemlerden biridir ve bu faaliyeti gerçekleştirebilmek için Kurul'dan izin almak zorundadır. Genel yatırım tavsiyesi sunulması ve finansal bilgi sunulması SPK madde 38'e göre yan hizmet niteliğinde olduğu için Tebliğ'in 45'inci maddesinin ikinci fıkrasında yatırım danışmanlığı kapsamında tutulamayacağı kabul edilmiştir(Tuğ, 2018).

**Halka Arz Süreç ve İşlemlerine Aracılık Faaliyeti ve Hukuki Niteliği**

Halka arz müessesesi küçük yatırımların ekonomiye kazandırılmasında, sermayenin oluşturulmasında kolaylık sağlanmasında(Manavgat, 2012) ve finansman ihtiyacı bulunan şirketlerin ihtiyaçlarının karşılanmasında büyük önem arz etmektedir. SPK madde 3/1-f'ye göre halka arz terimi; *"Sermaye piyasası araçlarının satın alınması için her türlü yoldan yapılan genel bir çağrı ve bu çağrı devamında gerçekleştirilen satış"* anlamına gelmektedir. Özelliklerine bakıldığında ise SPK ve ilgili mevzuat kapsamında çağrının genel bir kitleye yapılması gerekmekte bu çağrının belirli bir kişi veya gruba hitap etmemesi gerekmektedir(Yener, 2022).

Halka arza aracılık faaliyeti SPK madde 37 ile III-37.1 sayılı Tebliğ madde 51'de düzenlenmiştir. Halka arza aracılık faaliyetlerinin yüklenimde bulunmak suretiyle yahut yüklenimde bulunmaksızın gerçekleştirilmesi mümkündür. Yüklenimde bulunularak satışa aracılık edilmesi faaliyeti SPK'nın 37'ncimaddesinin (e) bendinde düzenlenmiştir. III-37.1 sayılı Tebliğ'in 51'incimaddesinde ise yüklenimde bulunularak satışa aracılık faaliyeti, *"tümünü yüklenim", "kısmen tümünü yüklenim", "bakiyeyi yüklenim"*ve*"kısmen bakiyeyi yüklenim"* şeklinde ayrılmıştır. İşbu faaliyetler taraflar arasında yapılacak sözleşme çerçevesinde, Kurul tarafından yetki verilmiş aracı kuruluşlar yahut yatırım ve kalkınma bankaları tarafından gerçekleştirilmektedir. Bakiyeyi yüklenim şeklinde gerçekleştirilen halka arzlarda aracı kuruluş müşteriye ait sermaye piyasası araçlarının halka arz edilmesi yönünde faaliyetlerde bulunurken satılamayan araçların bedelini nakit ödeme taahhüdünde bulunmaktadır. Kısmen bakiyeyi yüklenimde ise satılamayan araçların yalnızca belirli bir bölümünün satın alınması taahhüdü söz konusudur. Tümünü yüklenim şeklinde gerçekleştirilen arzlarda ise satış başlamadan önce aracı kuruluş ihraç edilecek araçların bedelini tamamen ve nakit olarak ödemekte, daha sonra ise satış işlemini gerçekleştirmektedir. Kısmen tümünü yüklenim yolu ile aracılık faaliyetinde ise ihraca konu sermaye piyasası araçlarının bir kısmı satış yapılmadan önce aracı kurum tarafından satın alınmakta ve daha sonra satışı gerçekleştirilmektedir.

Halka arz faaliyetleri ülkemizde gün geçtikçe artmakta ve buna bağlı olarak yargı mercilerine taşınan uyuşmazlıklarda da artış yaşanmaktadır. Ancak yaşanan uyuşmazlıkların sağlıklı bir şekilde çözüme kavuşturulması öncelikle bu sözleşmelerin hukuki niteliğinin tespit edilmesi ile mümkündür. Zira isimsiz bir sözleşme olan halka arza aracılık sözleşmelerinin niteliğinin belirlenmesi, uygulanacak hukuk kurallarının tespitinde kilit rol oynamaktadır. İşbu sözleşmelerin hukuki niteliği yönünde birçok tartışma yaşanmaktadır. Zira bir görüşe göre sözleşmenin niteliğinin belirlenmesinde işlemlerin kimin nam ve hesabına yapıldığı temel alınması gerekirken bir başka görüşe göre ise esas olan yüklenilen borçlardır. Genel olarak kabul edilen ve bizim de katıldığımız görüşe göre halka arza aracılık sözleşmelerine 6098 sayılı Türk Borçlar Kanunu'nda düzenlenen "vekâlet sözleşmesi" hükümleri uygulanmalıdır (Yener, 2022). Ancak yatırım hizmet ve faaliyetleri ile hukuki niteliklerine ilişkin açık ve net düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu sayede mevcut hukuki uyuşmazlıkların daha hızlı ve etkin bir biçimde çözülmesi mümkün hale gelecektir.

## SONUÇ

Bankalar gün geçtikçe faaliyetlerini çeşitlendirmekte ve sermaye piyasası alanında daha etkin bir rol üstlenmektedir. SPK'nın 39'uncu maddesinin son fıkrasında, bankaların Sermaye Piyasası Kurulu'nca belirlenecek diğer yatırım hizmet ve faaliyetlerinde bulunabileceği düzenlemesinden de anlaşılacağı üzere, ilerleyen dönemlerde bankaların sermaye piyasası alanında sayıca ve türbakımından daha fazla işlem yapması beklenmektedir. Bankaların sermaye piyasasında aktif olarak faaliyette bulunması sermaye piyasalarının gelişimine katkı sağlamakta, bu sayede ülke ekonomisi gelişme göstermektedir. Dolayısıyla bu yatırım hizmet ve faaliyetlerinin Sermaye Piyasası Kanunu'nda bankaların türüne ve yapılan işlemin niteliğine göre düzenlenmesi yerinde bir yaklaşımdır. Bankaların yapabileceği yatırım hizmet ve faaliyetleri düzenlenirken, bir yandan piyasanın gelişimine katkı sağlanması gözetilirken diğer yandan bankaların ekonomideki önemi göz önünde bulundurularak bankaların aşırı risk alarak mali durumunun kötüye gitmesi de engellenmelidir. Bu sayede hem para piyasaları hem de sermaye piyasaları bankaların yatırım hizmet ve faaliyetlerinden faydalanmış olacaklardır.

## KAYNAKÇA

Acuner, S. (2019). Portföy Yöneticilik Mesleğinin ve Portföy Yönetim Faaliyetinin Vergi Kanunları Karşısındaki Durumu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(25), 63-93.

Adıgüzel, B. (2019). *Sermaye Piyasası Hukuku* . Ankara: Adalet Yayınevi.

Avcı, T. (2020). *Katılım Bankacılığı Sektörünün Gelişimi ve İşleyişi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Bakar, G., & Topuz, M. (2017). *On İki Banka Örneği Üzerinden Uyumlu Eylem ile Kartel Oluşturan Bankaların Hukuki Sorumluluğu.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bilgin, B. O. (2020). *Halka Açık Anonim Şirketlerde Yönetim Kurulu Üyelerinin, Şirketin, Halka Arzı, Kotasyonu ve Sermaye Artırımı İşlemlerinden Doğan Görevleri ve Sorumlulukları.* Ankara: Adalet Yayınevi.

Çağlak, M. (2019). *Sermaye Piyasası Araçlarının Haczi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çetin, N. (2016). Bankaların Yatırım Hizmet ve Faaliyetleri. *Prof. Dr. Seza Reisoğlu Armağanı* (s. 705-732). içinde Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Çetin, N., & Töremiş, H. E. (2008). Menkul Kıymet Borsalarında Alım Satıma Aracılık Faaliyeti Kapsamında Aracı Kurumlarla Yatırımcılar Arasındaki İlişkinin Hukuki Niteliği. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 77-102.

Çevik, K. (2009). *Ekonomi Hukuku Yaklaşımı ile Banka Hukuku.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Çınar, Ç. (2020). *Usulsüz Halka Arz Ve İzinsiz Faaliyette Bulunma Suçları.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Durmuş, S., & Ayaydın, H. (2016). *Banka ve Finansal Sistem.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Ertek, T. (2008). *Makroekonomiye Giriş.* İstanbul : Beta Basım Yayım.

Gündoğdu, A. (2017). *Bankacılık Hukuku.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gündoğdu, A. (2018). *Sermaye Piyasası Hukuku.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güngör, S. (2011). *Bankaların Birleşmesi.* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık .

Hazar, A., & Babuşçu, Ş. (2019). *Banka Hukuku.* Ankara: Seçkin Yayıncılık .

Hazar, A., & Babuşçu, Ş. (2019). *Banka Hukuku.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Manavgat, Ç. (2012). Türk Ticaret Kanunu'nun Halka Arz Kavramına Yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 18*(2), 401-410.

Memiş, T., & Turan, G. (2019). *Sermaye Piyasası Hukuku* . Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Mirza, S. (1965). *Sermaye Piyasası Türkiye'de Durumu ve Muhtemel Gelişmesi.* İstanbul: Eskişehir İktisadi ve İdari İlimler Akademisi Yayınları.

Oğuz, S. (2019). *Bankacılık Hukuku Yönünden Ticari Kredi Açma Sözleşmeleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık .

Oğuz, S. (2019). *Bankacılık Hukuku Yönünden Ticari Kredi Açma Sözleşmeleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Özarslan, Ö. (2018). Modern Portföy Teorisi. *Finansal Yönetim ve Portföy Yönetim Teorisi* (s. 351-385). içinde Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tekinalp, Ü. (1993). İki Güncel Sorunun Çözümünde Teorik Yaklaşım Denemesi- AO Tipi İçinde Sınıf Değiştirme- Kayıtlı Sermaye Sisteminde Çıkarılan Sermayenin Tescilinin Hukukî Niteliği. *Banka ve Ticaret Hukuku Dergisi, 17*(2), 29-37.

Tekinalp, Ü. (2009). *Ünal Tekinalp'in Banka Hukuku Esasları.* İstanbul: Vedat Kitapçılık .

Tekinalp, Ü. (2009). *Ünal Tekinalp'in Banka Hukuku Esasları.* İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Tuğ, M. A. (2018). *Sermaye Piyasalarında Yatırım Danışmanlığı.* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Turanboy, A. (2019). 6362 sayılı Sermaye Piyasası Kanunu Açısından Sermaye Piyasası Aracı ve Menkul Kıymet Kavramları. *Prof. Dr. Sabih Arkan'a Armağan* (s. 1285-1291). içinde İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Uzunoğlu, S. (2020). *Bankacılığa Giriş.* İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Ünal, O. K. (2005). *Sermaye Piyasası Hukuku ve Mevzuatı.* Ankara : Adalet Yayınevi.

Yazıcı, M. (2018). *Bankacılıkta Kredi Tahsisi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık .

Yener, E. B. (2022). Halka Arza Aracılık Sözleşmelerinin Hukuki Niteliği. *Adalet Degisi*(68), 607-629.

# TÜRKÜLERDE BULUNAN TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMININ ETNOPEDAGOJİK BAKIMDAN İNCELENMESİ

**Doç. Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT**

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi

polatumit58@hotmail.com

http://orcid.org:00000002-0601-9074

## Özet

Bu araştırma, Toplumsal cinsiyeti türküler bağlamında ele alan veya bu konuyla ilişkili bilgiler barındıran makale ve kitap kaynaklar incelenmiş. Ayrıca Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanına ulaşılarak burada bulunan konu ile alakalı tezlerden yararlanılmıştır. TRT'nin Türk Halk Müziği Sözlü Antolojisi adlı çalışmasına göre sınırlandırılarak tespit edilen erkek ağızlı ve kadın ağızlı metinlerinde türkülerin kadınların müzikal kimliklerinin oluşumunda, toplumsal yapının ve toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi etnopedogojik açıdan incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada şu sorulara cevaplar aranmıştır;

1.“Müzik ve cinsiyet” konusuna dair toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet olgusunun müzikal alana yansıması nasıldır?

2. Ataerkil toplum düzeninde erkek ağızlı türkülerde kadına dair imgeler nelerdir?

3. Erkek ağızlı türkülerde kadının toplumsal hayattaki rollerine dair izlenimler ne yöndedir?

Doğdukları andan itibaren kendilerine atfedilen toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadınlar türkü metinlerinde hangi hallerde yer almışlar ve erkekler kadınları türkü metinlerinde nasıl yorumlamışlardır? Türkülerdeki kadın imajı zaman zaman düz anlatım ile aktarılırken zaman zaman her edebi yaratmanın taşıdığı estetik kaygıyla metaforlar aracılığı ile aktarılmıştır.

Sözlü gelenekte yaşayan erkek ağızlı türkülerin en önemli teması olan sevgili imajı yani kadın, toplumsal hafızalarda ya da bilinçaltında özellikle de erkek bilinçaltında çok farklı imajlara bürünmektedir.

Türkülerde kadının güzelliklerinin betimlenerek sıralandığı “masum” erkek ağızlı türkülerdeki imajının yanı sıra çeşitli metaforlar kullanılarak kadının cinselliğine ya da kadınla cinsel ilişkiye ima edilen türkülerdeki imajını bulmak da mümkündür. Bu bakış açısı ile türküler incelendiğinde pek çok türkünün alt okumalarının farklı olduğu görülebilir. Tanımında da yer alan mesaj iletme vasıtası olarak türküler aynı zamanda kişilerin açıkça söyleyemediği düşüncelerinin de toplumsal iletisi vazifesini görmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kadın, imaj, erkek, türkü, etnopedegoji

# AN ETHNOPEDAGOGICAL EXAMINATION OF THE CONCEPT OF GENDER IN TURKUS

## Abstract

In this research, articles and book sources that deal with gender in the context of folk songs or that contain information related to this subject were examined. In addition, the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education was reached and the theses related to the subject were used. The effects of social structure and gender roles on the formation of women's musical identities of folk songs in masculine and feminine texts, which were determined by TRT's Turkish Folk Music Oral Anthology, were examined from an ethnopedagogical point of view. In this context, answers to the following questions were sought in this study;

1. How is the reflection of the gender and gender phenomenon on “music and gender” in the musical field?

2. What are the images of women in male folk songs in the patriarchal society?

3. What are the impressions about the roles of women in social life in folk songs with male rim?

In the context of the gender roles attributed to them from the moment they were born, in which situations did women take place in the ballad texts and how did the men interpret the women in the ballad texts? While the image of woman in folk songs is sometimes conveyed with plain expression, it is sometimes conveyed through metaphors with the aesthetic concern of every literary creation. The image of the beloved, the woman, which is the most important theme of the male-spoken folk songs living in the oral tradition, takes on very different images in the social memories or subconsciously, especially in the male subconscious. In folk songs, it is possible to find the image of women in folk songs that imply women's sexuality or sexual relations with women by using various metaphors, in addition to her image in "innocent" male-mouthed folk songs. When the folk songs are examined from this point of view, it can be seen that the sub-readings of many folk songs are different. Folk songs as a means of conveying messages, which are also included in its definition, are also It also serves as a social message for the thoughts that people cannot express clearly.

**Keywords:** *Woman, image, man, folk song, ethnopedagogy*

## GİRİŞ

Bu araştırmanın önemi; toplumsal cinsiyet konusu her ne kadar güncel ve önemli bir konu olsa da toplumun değerlerini barındıran türkülerin toplumsal cinsiyet yönünden incelenmesi anlamlı ve önemlidir. Anadolu toprakları içerisindeki kadın ve erkeklerin türkülerde ki konumunu tasnif ederek, özelliklede kadınların müzikal kimliğinin oluşumundaki toplumsal cinsiyet rollerinin ve ataerkil toplumsal yapının etkisini belirlemek açısından değer taşımaktadır. Ayrıca türkülerde toplumsal cinsiyet kavramını ele alan bu çalışma literatürde ki konu ile alakalı eksikliği gidermeye katkıda bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı, kadınların ve erkeklerin arasında bulunmakta olan toplumsal ve kültürel olarak inşa edilmiş farklılıkları ifade etmektedir. Toplumun kültürüne, norm ve değerlerine bağlı bir şekilde toplumsal cinsiyet ve rol davranışları öğrenilip bu davranışlar pekiştirilmektedir. Böylece toplumda kadın ve erkeğe farklı toplumsal sorumluluk yüklenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada; Etnopedagoji, türküler ve toplumsal cinsiyet algısı kavramları incelenecektir.

### Etnopedagoji Nedir?

Etnopedagoji; halkların, milletlerin günümüze kadar getirdikleri pedagojik tecrübelerini genel olarak araştıran ilim dalı olarak temellendirilmesidir. Etnopedagoji; bir toplumun tarihin derinliklerinden geliştirerek taşıdığı içeriği kendi geleneksel etnik-ulusal bilgi ve bilincin aktarılmasını konu edinen, çocuk yetiştirmede kullanıldığı bilgi ve öğretim yöntemlerinin araştırıldığı eğitim bilimi dallarından biridir (Çınar, 2018 ).

Etnopedagojinin kurucusu varsayılan Volkov'a göre etnopedagoji ,halk kitlelerinin yetişmekte olan kuşakları eğitme ve yetiştirme hususundaki deneyim, bakış açısı ve genel olarak yaşanılan hayat içindeki sosyal denge aile ve etnik pedagojisini araştıran bilim dalıdır.

Alimbekov (2007) etnopedagojinin, bir ilim dalı olarak ilgilendiği alanların sınırları bulunduğunu belirtmektedir. Bu sınırlılıklar aşağıdaki gibidir:

1) Halkın temel pedagojik kazanımlarına bağlı olarak çocuğu, "doğumdan sonraki süreçte bakmak, büyütmek, yetiştirmek, terbiye etmek, kendi ayakları üzerinde durmasını sağlamak, sosyalleşme sürecine yardım etmek ve bir insan olarak topluma kazandırmak,

2) Halkın pedagojik bilim ve tecrübelerinin temel kaynakları olarak "masallar, destanlar, atasözleri, bilmeceler, folklor, eski yazıtlar, halk şairlerinin eserleri ve şecereleri"ni incelemek,

3) Halk tarafından benimsenmiş olan geleneksel talim ve terbiyenin içeriği ve yeni yetişenlere edindirilmeye çalışılan kazanımlar ve özellikler olarak "iyi huylu olmak, ahlak, sağlığı koruma, ruhsal ve bedensel sağlık gelişimi, estetik ve ruh gelişim" gibi konuları araştırmak,

4) Talim ve terbiyenin araçları olarak, "tabiat, ana dil, emek, örf-adet, halk el işleri, din" konularını incelemek,

5) Talim ve terbiyenin metotları olarak, "örnek gösterme, anlatmak, inandırmak, dua etmek, rica etmek, akıl vermek, işaretler, övgü, beddua etmek, hatırlatma, alıştırma, cezalar, korkutma vs." gibi yöntemleri incelemek,

6) Öğretmen ve velilerin, etnopedagojik medeniyetlerinin geliştirilmesi konuları üzerinde çalışmalar yapmak (Alimbekov, 2007).

Çınar(2021)' göre; Etnopedagojik bilgi binlerce yılda toplumların deneme yanılma yoluyla üretip, kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa aktardığı bilgidir. Koşullar değiştiği için güncelliğini yitirmiş bazı bilgiler olabilir ama bilginin büyük kısmı zaman üstüdür, geçerliği sürmektedir. Bu bilginin ihmal edilmemesi gerekir.

**Müzik Kavramının Tanımı ve Toplumla İlişkisi**

Müzik, birtakım duygu ve düşünceleri belli kurallar çerçevesinde uyumlu seslerle anlatma sanatı, musiki olarak tanımlanabilir."Müziğin doğuşu konusu, müzikten çok, insanoğlunu anlatmayı öngörür. Şöyle de diyebiliriz: Müzik sanatının derinine indikçe "insan" ı anlamış oluruz (Say, 2019: 7).

Buradan yola çıkılarak müziğin toplumsal özellikleri ve fonksiyonları ile ilgili; meydana geldiği toplumdan, toplumun geçmişinden ve o topluluk içinde yaşayan bireylerden uzak tutulamayacağı yargısına varılabilir. Özetle müzik ve müzikal ifade, bir toplumda mitolojik, dini, askeri gibi pek çok konuyu içerebilen bir varlığa sahip olmasıyla birlikte; toplumsal ayrışma ve bütünleşme gibi sosyal meselelerin de tema edindiği bir alandır (Cengiz, 2011:364).

Öyleyse müziğin toplumsal yapı içerisinden çıkan bir sanat dalı olduğunu kabul ederek "toplumsal yapıya ait, iktidar, inanç, kimlik gibi tüm öğelerin 'müzik eserinin' de içerisinde var olabileceğini" söylemek mümkündür.

**Türk Kültüründe "Türkü "**

Türkü, sözleri genellikle halk şiiri biçiminde olan, yazanı ve besteleyeni bilinmeyen, halk ezgileriyle oluşmuş bir şarkı türüne verilen addır. Halk şiirinde, hece ölçüsüyle yazılan, genellikle kavuştaklı (tekrar eden kısım nakarat), bireyin ya da toplumun acılarını, sevinçlerini vb. dile getiren, kendine özgü bir ezgiyle söylenen bir koşuk biçimi, türü olarak nitelendirilebilir. Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğünde(1991)'göre; Türkçe söylenmiş şiir anlamına gelen "türkü" kelimesini "Azeri Türkleri mahnı; Başkurtlar halk yırı; Kazaklar Türkî, türik, halk eni; Kırgızlar eldik, ır türkü; Kumuklar yır; Özbekler Türkî, halk koşigi; Tatarlar halk cırı; Türkmenler halk aydımı; Uygur Türkleri de nahşa, koça nahşesi" biçiminde telaffuz ederler. Milli birlik ve beraberliğimizin en önemli unsurlarından biri olan türküler "bizim boy aynamız, vekârımız, şah damarımız, adımız, andımız, maksadımız, ağız tadımızdır. Bütün dünyayı güzelleştiren sesimiz, yüzyıllardan beri Altaylardan Tuna"ya uzayan nefesimiz, Anadolu"dan Türkistan"a kol atan ebemkuşağımızdır"(Bakiler,1997:67).

Çınar(2020)'a göre; Türküler, içeriğinde öğüt, nasihat, bilgelik gibi değerleri bünyesinde bulundurmasından dolayı hem felsefi hem de kültür değeri yüksek edebi eserlerdir. Türkülerini bilen bir toplum örf, adet, gelenek ve göreneklerinden haberdar olup toplum değerlerine saygılı, kültürünü benimsemiş bilinçli yurttaşlar olacaklardır.

Bir toplumun müziğinde, folklorun yapı taşları olan, kültür ögelerini, yazılı ve sözlü edebiyatını, törelerini, geleneklerini, mutfaklarını, inançlarını, ezgi ve oyunlarını görmek mümkündür. Bunlarla birlikte o toplumun içinde yaşadığı coğrafya, gündelik yaşam, kıyafetler ve insan ilişkileri hakkında da bilgi sahibi olunur (İstanbullu, 2014: 4). Bu yönüyle halk türkülerinin sadece somut kültür öğelerini yansıtmakla kalmadığını ve

"toplumun tarihi birikimini, kültürel mirasını, ön yargılarını, inanışlarını, bir olaya ya da bir kişiye karşı besledikleri duygularını" da yansıttığını söylemek mümkündür.

Anadolu ve Ortadoğu coğrafyalarındaki halk müziğine dair ürünlerin hemen hemen hepsi için ortak bir gerçek vardır ki "sözleri" dir. Türk halk müziğini "tınlayan bir şiir" olarak tasnif etmek tam olarak ruhuna uygundur. Bu şu anlama gelmektedir, Türk halk müziğine duygusal anlamda bir derinlik sağlayan en önemli öğelerden biri de sözlerdir" (Dönmez, Karaburun, 2013: 1085). Müziğin toplumsallığı göz önünde bulundurulduğu takdirde, türkülerdeki bu etkili dil yalnızca duygusal derinliği ile sınırlı kalamayacağı gibi bireyin dünyasını ve diğer bireyler ile ilişkisi hakkında da dinleyicisine bilgi sunabilmektedir. Bahsi geçen bu durumun somut gerçekliği ise türkülerin müzikal yapılarından çok sözleriyle mümkündür. Anadolu halk müziği içindeki sözlü eserlerin seslendirilmesinde, ağız, şive, yerel dil gibi hususlar ve bunların tamamı içindeki yöresel söyleme tavrı önem taşımaktadır. Seslendirmeye dair bu özellikler, eserin hangi yöreye ait olduğuna ilişkin ipuçları vermektedir (Yöre, 2012: 566).

**Türkülerdeki Toplumsal Cinsiyet Algısı**

Pertev Naili Boratav'ın, 'Düzenleyicisi bilinmeyen, halkın sözlü geleneğinde oluşup gelişen, çağdan çağa ve yerden yere içeriğinde olsun, biçiminde olsun değişikliklere (zenginleşmelere, bozulmalara, kırpılmalara) uğrayabilen ve her zaman bir ezgiye koşulmuş olarak söylenen şiirler (Boratav 1981: 150) olarak tanımladığı türkülerin gelenekten gelen bir aktarımla büyük bir çoğunluğunun erkek ağızlı olduğu ve yine büyük bir kısmının sevgili için ya da bir kadın için söylendiği bilinmektedir.

Erkek ya da kadın ağızlı türkülerde duygu ve düşüncelerin aktarıldığı, halkın zaman içinde değişen ve gelişen sosyal yaşantısına dair izleri bünyesinde barındırdığı, çeşitli mesajların alınıp verildiği görülmekte, duygu ve düşünce aktarımı esnasında erkek ve kadın imajları türkülere yansımaktadır. Dilden dile dolaşan türkülerin büyük bir çoğunluğunun anonim olmalarından kaynaklı sahipleri bilinmemektedir. Anonim olan bu türkülerin metinlerinde kullanılan imajlardan hareketle bunların erkekler tarafından söylenmiş olabileceği düşünülebilir.

İbadet ve müzik ilişkisi, birçok din ve inanç içinde var olan bir olgudur. Alevi- Bektaşi kültüründe de sözlü geleneklerin yüzyıllardır müzikle birlikte süregeldiği görülmektedir. İnanç esasına dayanan Alevi-Bektaşi müzik kültürü ve repertuvarının, Türk halk müziğinde de önemli yeri olduğu bilinmektedir (Yöre, 2011: 220).

Alevilerin cem ibadeti sırasında -yörelere göre farklılık göstermekle birlikte- kadının da pek çok görev aldığı görülmektedir. Cem esnasında erkeklerle birlikte posta oturmak ve cemin

yürütülmesini sağlamak dâhil bütün görevleri yerine getirmektedirler (Bahadır, 2004: 19). Cem ibadeti esnasında bağlama eşliğinde nefesler, deyiş ve semahlar söyleyen kadınların da var olduğu bilinmektedir. Örneğin: "Sivas Çamşık' ta, Hüseyin Abdal ocağından Ela Ana, birçok cemde zakirlik yapmıştır. Aynı yörede yaşamış ve bir nevi evliyalaşmış Âşık Fato'nun da uzun süre dedelerle birlikte cemde zakirlik yaptığı, akrabaları tarafından anlatılmaktadır. Benzer bir şekilde Bulgaristan'daki Aleviler arasında da, cemin ibadetinin yürütülmesi ve deyişlerin okunmasına kadınların da eşlik ettiği bilinmektedir" (Bahadır, 2004: 20).

### Araştırmanın Amacı

Anadolu'daki kadın, kimlik ve müzik ilişkisini, gelişmekte olan toplumsal cinsiyet konusu içerisinde ele almak, Anadolu'da kadın kimliğinin sosyal ve kültürel hayattaki konumunu, türkü, ağıt, ninni vb. temalardaki müzikal ifadeler, imgeler ve imajlar yoluyla inceleyip erkeklerin kadınlar hakkındaki ortaya koymuş oldukları toplumsal cinsiyet algılarını ve kadının ataerkil toplumsal yapıya, aile kavramına, sosyal hayata bakış açısını betimlemek ve bunları etnopedagojik bakımdan ortaya koymaktır.

### Araştırmanın Önemi

Çalışma türkülerde toplumsal cinsiyet kavramını disiplinler arası bir yolla ele almaktadır. Anadolu toprakları içerisindeki kadınların türkülerdeki konumunu tasnif ederek, kadınların müzikal kimliğinin oluşumundaki toplumsal cinsiyet rollerinin ve ataerkil toplumsal yapının etkisini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca türkülerde toplumsal cinsiyet kavramını ele alan bu çalışma literatürdeki konu ile alakalı eksikliği gidermeye katkıda bulunmaktadır. Araştırmanın kendinden sonraki süreçte hazırlanacak olan toplumsal cinsiyet konulu çalışmalara ön ayak olması bakımından önemi büyüktür. Bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. "Müzik ve cinsiyet" konusuna dair toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet olgusunun müzikal alana yansıması nasıldır?

2. Ataerkil toplum düzeninde erkek ağızlı türkülerde kadına dair imgeler nelerdir?

3. Erkek ağızlı türkülerde kadının toplumsal hayattaki rollerine dair izlenimler ne yöndedir?

4. Kadın ağızlı türkülerde kadınların sosyal yaşamdaki rollerine yönelik algıları nelerdir?

5. Kadın ağızlı türkülerin işlemiş bulunduğu konuların toplumsal cinsiyet ile ilişkisi nedir?

6. Kadınların müzikal ifadeler yoluyla, içinde bulundukları toplumsal yapıya ve ataerkilliğe dair görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Türkülerde toplumsal cinsiyet konulu bu araştırmada, konuşmalardan, görüşlerden, izlenimlerden ve fikirlerden oluşan, bilgi edinmek için araştırılan konunun derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir araştırma yöntemi olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın modeli olarak geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumun betimlenmesi ve tanımlanmasını amaçlayan tarama modeli olarak belirlenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Türkülerde toplumsal cinsiyet konulu araştırmanın evrenini Türkiye'de türkü, toplumsal cinsiyet ve türkülerde toplumsal cinsiyet alanında yazılmış olan makale, tez ve kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise türkü, toplumsal cinsiyet ve türkülerde toplumsal cinsiyet alanında yazılmış olan dört kitap, beş makale ve bir yüksek lisans tezi ve özellikle de "Türk Halk Müziği Sözlü Antolojisi" kitabı temel oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplaması

Türkülerde toplumsal cinsiyet konulu araştırma yapılırken önceden literatürde bulunan konuyla alakalı kaynaklar bir araya getirilmiştir. Toplumsal cinsiyeti türküler bağlamında ele alan veya bu konuyla ilişkili bilgiler barındıran makale ve kitap kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanına ulaşılarak burada bulunan konu ile alakalı tezlerden yararlanılmıştır. Bu kaynaklardan elde edilen veriler birbiri ile kıyaslanarak ele alınmıştır. Türk Halk Müziği Sözlü Antolojisi adlı eserden toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilecek olan türkülerden örnekler alınarak incelenmiştir. Türkülerden alınan kesitler, toplumsal cinsiyet bağlamında kullanılan imgeler, imajlar, düşünsel alt yapılar bakımından değerlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Toplumsal cinsiyet konulu tez, makale, kitaplardan elde edilen bilgiler parçalarına ayrılarak ve işe yarar bilgiler diğerlerinden ayrıştırılarak analiz edilmiştir. Tez, makale, kitap vb. kaynaklardan derlenerek analiz edilen bilgiler belirli bir düzen dahilinde sıralanmıştır. Analiz sonuçları gruplandırılarak ele alınmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, alternatif veri toplama yöntemleri kullanılarak toplanan verilerin önceden belirlenmiş konulara göre ayrılıp özetlerinin çıkarılması ve ardından bu özet bilgilere dayanarak yorum yapılmasını sağlayan nitel veri analiz yöntemidir.

## BULGULAR

### Erkek Ağızlı Türkülerde Toplumsal Cinsiyet Kavramı

Erkek ağzı terimi erkeklerin türkü söyleme tavrıdır. Ayrıca erkekçe bir biçimde ile okunan türkülerdeki üslubu belirtmektedir.

Erkek ağızlı türkülerde, erkeklerin adeta kendi aralarında oluşturdukları, edebiyatlarından miras aldıkları 'kadın imgeleri' ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle kadınlar bilhassa dış güzellik özellikleri sırasıyla sayılıp bunlara vurgu yapılan, cilveli, oynak, erkeğin gönlünü hoş tutmakla görevli kimseler olarak betimlenmektedir. Bu durum eril egemen söylemli olan yazın ve nazımda bilhassa türkülerde karşımıza çıkmaktadır.

Örneğin Eskişehir'e ait "Kınalı Parmak Cez Tırnak" adlı türkünün

"*A gız senin kaş göz oynatışın*

*Köçeklerden uşgur bağlatışın*

Cıvıl söyleyişin" mısralarında erkek gözü ile kadının cilvelenmesi aktarılmaktadır.

Başka bir örnek olarak "Meşenin Tepesinden" adlı Erzincan türküsünde de

'*Meşenin tepelisi*

*Oldum sevda delisi*

*Kız olsun gelin olsun*

*Yar sevilir cilvelisi'* mısralarında sevgilinin cilveli olması anlatılmaktadır.

Türkülerde genellikle olumlu işlenmiş cilve kavramı fazla cilveli olan sevgiliye karşı sitem kaynağı olarak da görülmüştür. "O Şumnu'nun taşlarını (Saniye'm)" adlı Rumeli türküsünde yapılan fazla cilve ve nazdan ötürü sitem eden erkek, bunu delikanlıyı aldatmak olarak yorumlamaktadır.

*"O Şumnu'nun taşlarını (Saniye'm aman)*

*Koyun mu sandın*

*Delikanlı aldatmayı (Saniye'm aman)*

*Oyun mu sandın"*

"Evlerinin Önü Bulgur Sokusu" adlı Nevşehir, "Helkeler Golunda Suya Gidiyor" adlı Sivas "A Güzel Dolan da Gel" adlı Erzurum, "Acem Kızı" adlı Kırşehir, "Zerdali Çiçeklendi" adlı Muğla, "Ziliflerin Tutam Tutam" adlı Giresun, "Meşenin Tepesinden" adlı Erzincan, "Güzel Vasfeyleyim Hallerin Senin" adlı Bayburt ve "Su Sızıyor Sızıyor–2" adlı Erzurum türküsünde geçen sırasıyla yârin kokusundan, has elbiseler giymesinden bahsedilirken yârin ceylan gözlerinden ve aynı zamanda sürmeler çekmiş ela gözlerinden, kınalı ellerinden, güle benzeyen yanaklarından ve reyhana benzeyen kokusundan, güle benzeyen endamından, inci dişlerinden, kalem kaşlarından ve aya benzeyen yüzünden, fındık gibi küçük burnundan, kahve fincanı gibi ağzından, sevgilinin karabiber gibi esmerliğinden, kömür gözlerinden, sırma saçlarından, alma yanaklarından ve bal yanaklardan bahsedilerek yârin güzelliği karşısında duyulan hayranlık betimlenmektedir. Bu mazmunlar Divan Edebiyatı şiirleri içerisinde kullanılan mazmunlara benzetilebilir.

"Helkeler Golunda Suya Gidiyor" adlı Sivas türküsünde sevgili

*'Helkeler kolunda suya gidiyor*
*Elleri kınalı bir güzel gelin*
*Senin derdin beni verem ediyor*

*Gözleri sürmeli bir güzel gelin*

*Basma fistan giymiş önü düğmeli*

*Konuşması sallanması cilveli*

*İnanırım her halinden bilmeli*

*Senin yaprakların har güzel gelin*' olarak aktarılmıştır.

Gelenek içinde ev içi alanlarda özlük haklarına sahip olabilen kadın bu türkü ile erkeğin nazarına takılmış ve ev dışı alanda kendini göstermiştir. Ev dışı bir alanda boy göstermiş bir kadının evlenmesi gerekliliği kadının namusunu koruma anlayışı ile gelişmiştir. Toplumda evlilik kadın için hep çok mutlu bir olaymış gibi sunulmuş ve evlilik ataerkil yapının kadınlar için sunduğu tek genel geçer düşünce kalıbı olarak ortaya çıkmıştır. Kadınlar, geleneksel toplum yapısının kanunlarıyla yetişmiş olanlar, ilk planda evdeki erkeğin, bu büyük ölçüde babanın ya da evin ağabey rolündeki en büyük oğlunun, koruması altında olmuşlar ve evlilikle birlikte kocasının himayesi altında yaşamını idame ettirmişlerdir.

Geleneksel yaşamın yoğun olarak işlendiği türkülerde ise kadınlar ev dışı mekânlarda boy gösterdiği zaman erkeklerin nazarlarından kaçmamış ve kadınlar seçilen durumuna düşmüştür.

"A Buğdeyin Buğdeyim" adlı Kütahya türküsünde yâr olacak kişi güzeller içinden erkeğin beğenisine göre seçilmektedir.

*"Buğdeyimi biçeyim*

*Soğuk sular içeyim*

*Güzellerin (aman da) içinde*

*Ben yârimi seçeyim"*

"Elma Attım Yuvarlandı" adlı Erzurum türküsünde de âşık sevdiğini güzellerin arasından seçmektedir.

*Kara suyu geçtim geldim (amman aman)*

*Avuç içtim geldim (dağlar duman)*

*Güzellerin arasından (amman aman)*

*Ben yârimi seçtim geldim (dağlar duman)*

"Tarlaların Söğüdü" adlı Bursa türküsünde kadın kendisine biçilen toplumsal cinsiyet rolünün gereğini yerine getirmemiş ve kendisine belli bir yaşa kadar yasak olan ev dışı alana çıkmıştır. Hemcinsleri dışında karşı cins ile sosyalleşmeye başlamıştır. Böylece erkek sözü dinlemeyen kadınlar eril söyleme göre cezalandırılmayı hak etmişlerdir.

*'Tarlaların söğüdü*

*Kız sana verdim öğüdü*

*Her erkeğe güvendin*

Olan ömrüm çürüdü' mısraları ile kızın kendisine verilen öğütleri tutmadığı söylenmektedir. Erkek toplumsal cinsiyet rolü gereği hep korumacı bir tutum ile kadına yaklaşmaktadır. Kadın doğası gereği korunmaya muhtaç, iradesiz olarak yorumlanmıştır.

"Ziliflerin Tutam Tutam" adlı Giresun türküsünde

*"Bir ufacık damla damlar*

*Damla damla göl eyledi*

*On beşinde bir güzel kız*

*Evimize yol eyledi*

Bağımıza yol eyledi'' sevgilinin evlenilecek yaşa geldiği anlatılmaktadır. On beş yaşında ergenliğini tamamlayan bir genç toplumsal kültür ortamında evlenilecek yaşa gelmiş olarak yorumlanmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde on beş yaşına girmiş kızlara görücüler gitmekte, çeşme başlarında beğenilen gözde kızlar haline gelmektedirler

"Nazilli'nin Hanları" adlı Afyon/Dinar türküsünde de âşık sevdiği kızın on üç-on dört yaşlarında olduğunu belirterek artık evlenilecek yaşa geldiğine dair imalarda bulunmaktadır.

*"Yenice'nin başında*

*(Haydi aman) kalem oynar gaşında*

*Benim sevdiğim güzel*

*(Haydi aman) on üç on dört yaşında*

*Ördekler göllere konmadınız mı*

Bir selam yolladım almadınız mı" Aynı zamanda türküde geçen ördek ve göl sözcükleri cinsel birer metafor olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkülerde kadınlardan beklenen cinsellik, ima veya metafor aracılığıyla ifade edilmektedir. Her edebi yaratmada olduğu gibi türkülerin de yaratılmasındaki estetik kaygı sebebiyle türkülerde bu tür metaforlara başvurulduğu söylenebilir.

Balıkesir yöresine ait olan "Acı Biberim Acı" türküsünde erkek sevdiği kızı görmek için gelenekten yararlanarak çeşme başına çağırmaktadır. Bu şekilde ev dışı bir mekâna çıkması uygun olmayan bekâr kızın ev dışına çıkması meşrulaştırılmaktadır.

*"El edersem eve gel*

*Göz edersem cama gel*

*Hiçbir şeyler bilmezsen (Bandırmalı güzelim)*

*Al Testiyi Suya Gel"*

Evliliği müjdeleyen kadının meşru mekânı olan çeşme başı, erkek dünyasında evlenilecek yaşa gelen kızın seçildiği önemli "meclislerden" biriydi. Bir diğer "meclis" ise harman sonu, harman dönemindeki işlerin bittiği, rahat olunduğu bu sürede görüşülen zaman zarfıdır.

*"Allan gel pullan gel*

*Harman sonu dolan gel"*

**Erkek Ağızlı Türkülerle İlgili Değerlendirme**

Erkek ağızlı türkülerde toplumsal gelenek ve yönlendirme neticesinde oluşan cinsel bakımdan erkeğin üstünlüğünün türkülerde erkeğe ayrı bir özgüven ve söylem ayrıcalığı tanıdığı söylenilebilir.

Erkek ağızlı türkülerde kadın korunmaya muhtaç, iradesiz olarak görülmüş ve erkek korumacı bir tutum sergilemiştir.

Kadın eril söyleme göre ev mekânlarında güvendedir. Evin dışına sadece yapması gereken işler olduğunda çıkar. Genç kızlar bu güvenli olmayan alanlarda beğenen gözle bakan erkeğin gözetimi altında güvendedir.

Erkek ağızlı türkülerde kadının dişil kimliği öne çıkar ve sevgilinin hareketleri cilve olarak nitelendirilir.

Kadının güzelliğini betimlemek amacıyla sıralanan imajların yanı sıra çeşitli metaforlarla (göl, ördek, tarla, iğne vb.) kadının cinselliği ön plana çıkarılmıştır.

**Kadın Ağızlı Türküler**

"Kadın ağzı" terimi "kadınların ve genç kızların türkü söyleme tavrı. Kadınca bir eda ile okunan türkülerdeki üslubu belirtir".

Kadınların yaşam pratiklerini, deneyimlerini, toplumsal ve kişisel ilişkilerini konu edinen kadın ağzı türküleri, bugün Türk halk müziği repertuvarında yerini almış olan; "ağıtlar, ninniler, gelin ve kına havaları, baş övmeler, iş türküleri ve kadın oyun havaları" gibi temalar ile hem kırık havalar hem de uzun havalar şeklinde örneklendirmek mümkündür.

**Kına Gecesi Türküleri**

Türk- İslam geleneğinde; hem sağlık hem güzellik hem de törensel açıdan önemli bir yeri olan ve Dede Korkut hikâyelerinde de sözü edilen kına Anadolu inanç sisteminde adanmış olmanın da işareti olarak nitelendirilir. Bundan dolayı; "vatana kurban olsun" diye asker adayına, "Allah' a kurban olsun" diye kurbanlık koçlara, "eşine kurban olsun" diye geline kına yakılmaktadır (Yaldızkaya, 2008: 27)

Mutlu bir olayın ağıta dönüşmesi ise ataerkil aile yapısı ile ilişkilidir. Çünkü ataerkil düzende, kocanın evinde genç kızı anne olana hatta erkek çocuk doğurana kadar zor işler, hor görülme, aşağılanma ve değersiz sayılma beklemektedir (Başgöz, 2008: 95). Bu sebeple hüzünlü, yanık bir ezgi ile söylenen "kına ağıtları" ile birlikte kına gelinin ellerine ve bazı yörelerde ise ayaklarına yakılır (Yaldızkaya, 2018: 26).

Örneğin Bilecik Söğüt' te gelin ağlatma havası olarak icra edilen Çambaşına Çıra Koydum Yanmadı türküsünün sözlerinde görüldüğü üzere:

"*Babamın bacası eğrice tüter*

*Annemin ekmeği burnumda kokar*

*Dayanamam benim bağrım taş değil*

*Kullar başına gelecek iş değil" (Bilecik/ Söğüt)* gelin olan genç kadının, baba evinden ayrılması sonrasında duyduğu özlem dile getirilmektedir.

**Evlilik ve Zorla Evlendirilme**

Anlaşarak evlenmenin dışında, "kaçarak evlenme, görücü usulüyle evlenme, beşik kertmesi, berdel, akraba evliliği, başlık parası karşılığı evlendirilme, kan bedeli olarak evlilik" biçimleri yaygın görülmektedir. Bu evlenme biçimlerinin bazıları, erkekler için de istenmeyen evlilik olsa da, çoğunlukla mağdur olan taraf yine kadın olmaktadır *(Çaycı, 2014: 312).*

İki cinsin anlaşarak evlenmesinin dışında yer alan bu evlilik tiplerinin hepsinde kadının istediği dışında gerçekleşmektedir. İstenmeden gerçekleşen bu evlilik tipleri kadının annesine, babasına, ağabeyine ettiği sitemler türkülerin konusu olmuştur. Örneğin:

*"Alıverin feracemi anneciğim diksin*

*O gıymatlı İsmail'e kendisi gitsin*

*Ah anneciğim ah anneciğim yaktın ya beni*

*Şu genç yaşta denizlere attın ya beni*" (Trakya, 2090).

Denizli/ Acıpayam yöresine ait olduğu bilinen Ağ Elime Mor Kınalar Yaktılar isimli türkünün sözlerinde görüldüğü üzere:

"*Ağ elime mor kınalar yakdılar*

*Gaderim yok gurbet ele saddılar*

*On iki yaşımdı gelin etdiler*

Ağlar ağlar gözyaşımı silerim" *(Denizli, 7).* "küçük yaşta gelin olma" ve "maddi beklenti karşılığında evlendirilme" gibi iki konuyu işlenmektedir.

**Evlat Sahibi Olmak**

Gelin olan kadınların eşinin ailesi içinde kabul görmesi çocuk sahibi olmasına bağlıdır. Özellikle erkek çocuk sahibi olan kadınlar aile içinde daha fazla yer edinmektedir. Çocuk sahibi olamayan kadınlar gerek eşi gerekse eşinin ailesi tarafından kötü muamele ve şiddete maruz kalmaktadır.

Yozgat yöresine ait Ağ Keçi Gelmiş De Oğlağın İster isimli türkünün sözlerinde:

"*Ağ Keçi Gelmiş (De) Oğlağın İster*

*N'olur Allah N'olur Bir Oğlan Göster*

*Oğulsuz Gelini Kınar Mı Eller*

*Aynalı Beşik Sallamadı Kollarım*

*Nen Çalmadı Çürüyesi Dillerim*" *(*Yozgat/ Akdağmadeni, 1412).

**Gurbet ve Ayrılık**

Ekonomik bir sorunla karşılaşıldığında erkeğin çalışıp, evi geçindiren olması ve hem yasalarda hem de toplumun genel kabulünde askerlik görevinin erkeğe ait olması gibi cinsiyete dair ayrımlar sonucunda geri de kalan daima kadınlar ve çocuklar olmuştur.

"*Ağamın Bıyığı Burmadır Burma*

*Bir Teli İbrişim Bir Teli Sırma*

*Mevlayı Seversen Gurbete Durma*

*Gel Ağam Gel Paşam Bayram Geliyor*

*Eller Sevdiğine Allar Alıyor*" (*Erzincan/ Kemaliye, 2984).*

Erdal(2011)'e göre; Türkülerdeki kadın imajı zaman zaman düz anlatım ile aktarılırken zaman zaman her edebi yaratmanın taşıdığı estetik kaygıyla metaforlar aracılığı ile aktarılmıştır. Sözlü gelenekte yaşayan erkek ağızlı türkülerin en önemli teması olan sevgili imajı yani kadın, toplumsal hafızalarda ya da bilinçaltında özellikle de erkek bilinçaltında çok farklı imajlara bürünmektedir.

Etnopedagoji, özellikle toplumsal ve kültürel değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında etkili olmaktadır. Etnopedagoji ile milletler, kendi kültürlerinin varlığını sürdürebilmek için geçmişte

kullandıkları geleneksel halk pedagojik unsurlarını günümüz eğitim politikasında kullanmak istemektedirler(Gül,2020).

Dolayısıyla ülkemizde de geleneksel halk pedagojisi tespit edilip günümüz eğitim sisteminde de yerini bulmalıdır. Modern ve bilimsel temeller üzerine inşa olan eğitim sistemimizin geleneksel halk pedagojisi ve kültürü ile bir bütünlük sağlayarak milli şuurunu kazanması için etnopedagojiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Etnopedagojide özellikle türkülerimizin halk nezdinde toplumsal ve eğitimsel bir anlamı vardır.Türkülerimizde birlik beraberlik, yürek, sevgi, bağ, duygu, vatan ve bayrak bütünlüğü gibi millî değerler mevcuttur." O kadar ki halk muhayyilesinin ortak ürünleri hâline gelen türkülerde millîlik vasfının ön plana çıkması, aynı bayrak altında gölgelenip aynı topraklarda yaşamak ilkesine "birlikte türkü söyleyebilmek" düsturunu da eklemiştir(Köseoğlu,1995;24).

Bu manada Türk tasavvur ve tefekkürünün yansıması biçimindeki türkülere sahip çıkılmalı, onların her mısrasının altında bir hazine yattığının bilincine bir an önce varılmalıdır.

İncelenen türkülerde görülen kadın cinsiyeti toplumun belleğindeki kadın imajlarının yansıması olarak yorumlanabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri kadın ve erkeğin toplum içindeki görevlerini belirler ve bu görevler kendini hayatın bir yansıması olarak düşünülen edebi metinlerde de yerini almıştır. Türkülerde belli bir şekilde kadın ve erkek kalıplarından söz etmek mümkündür. Sonuç olarak, toplumsal olaylar ya da olgular ait olduğu milletin edebiyatına da yansımaktadır. Bu makalede incelenen türkülerde de kadın imajının metinleştiği görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin bu kadar metinleştiği bir toplumda kadın haklarından söz etmek kaçınılmaz görünmektedir.

Milletlerin yaşamlarında önemli bir yer teşkil eden türküler; sosyal ve kültürel yapıyı, toplumsal değer yargılarını yansıtmaları bakımından önemli ürünlerdir. Bu bakımdan toplumsal cinsiyet mekanizmasının şekillenişini sergilemek bakımından incelemeye değerdirler. Türküler günümüzde büyük oranda eğlenme, hoşça vakit geçirme işlevlerine hizmet ediyor görünse de temelinde yatan iletişim işlevi ile toplumsal kabulleri nakletmeye devam etmektedirler.

Türküde kullanılan her ne kadar sadece bir kelime olsa da bu kelime tıpkı bir buzdağının görünen kısmıdır. Oysaki derinliklerine inip bakıldığında bu kelimenin altında milli benlik, kültür, gelenek görenek, yaşayış biçiminin izlerine rastlanmaktadır. Bu açıdan da türkülerin milletlerden ve milletlerin yaşayış tarzlarından, konuşma biçimlerinden, kullandıkları kelimelerden izler barındıran önemli kültür hazineleri olduğu yorumu yapılabilir. Bu hazineler de etnopedagojinin inceleme alanı içerisindedir. Bu türkü ile çocuklara milli benlikle birlikte kültüründe kullanılan kelimelere daha özenli dikkat edişin önemi aktarılabilir.

İbadet ve müzik ilişkisi, birçok din ve inanç içinde var olan bir olgudur. Alevi- Bektaşi kültüründe de sözlü geleneklerin yüzyıllardır müzikle birlikte süregeldiği görülmektedir. İnanç esasına dayanan Alevi-Bektaşi müzik kültürü ve repertuvarının, Türk halk müziğinde de önemli yeri olduğu bilinmektedir (Yöre, 2011: 220).

Alevilerin cem ibadeti sırasında -yörelere göre farklılık göstermekle birlikte- kadının da pek çok görev aldığı görülmektedir. Cem esnasında erkeklerle birlikte posta oturmak ve cemin yürütülmesini sağlamak dâhil bütün görevleri yerine getirmektedirler (Bahadır, 2004: 19). Cem ibadeti esnasında bağlama eşliğinde nefesler, deyiş ve semahlar söyleyen kadınların da var olduğu bilinmektedir. Örneğin: "Sivas Çamşık' ta, Hüseyin Abdal ocağından Ela Ana, birçok

cemde zakirlik yapmıştır. Aynı yörede yaşamış ve bir nevi evliyalaşmış Âşık Fato'nun da uzun süre dedelerle birlikte cemde zakirlik yaptığı, akrabaları tarafından anlatılmaktadır. Benzer bir şekilde Bulgaristan'daki Aleviler arasında da, cemin ibadetinin yürütülmesi ve deyişlerin okunmasına kadınların da eşlik ettiği bilinmektedir" (Bahadır, 2004: 20).

Sonuç olarak çeşitli duygu durumlarını, toplumların inançlarını, yaşayış biçimlerini, sosyal hayata yönelik algılarını içeren ve toplumun kendisini ifade ihtiyacının birer ürünü olan türküler, içinden çıktıkları toplumun kadın-erkek algısını gözler önüne sermesi bakımından dikkate değer ürünlerdir. Bu ürünler detaylı bir şekilde ele alınarak toplumun cinsiyet bağlamında düşünsel altyapısı anlaşılabilir. Disiplinler arası bir amaç edinen ve kadının Anadolu coğrafyasında türkülerin müzikal ifadeleri aracılığıyla, bireysel ve toplumsal konumunu inceleyen eden bu araştırma, bu çalışmadan sonra yapılacak olan müzik ve toplumsal cinsiyet, Türk halk müziği ve toplumsal cinsiyet vb. konulu araştırmalara kaynaklık edebilmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca sonraki araştırmalarda, Türk müzik geleneği içerisinde kadının toplumsal kimliğinin ardındaki toplumsal cinsiyet etmenleri, bu toplumsal etkenlerin müzikal kimliğin oluşumuna etkileri ve Türk halk müziğinde var olan türler içerisinde kadının müzikal varlığı irdelenebilir. Bu araştırmalar etnopedagojik açıdan da incelenerek türkülerin eğitim ve öğretime yansımaları konu edinebilinir.

## KAYNAKÇA

Alimbekov, A. (2007).Etnopedagoji ve kırgız etnopedagojisinin temel kavramları. Türk Yurdu,242.

Başgöz, İ. (2008). Türkü. Pan. Yayıncılık.İstanbul.

Bahadır, İ. (2004). Alevi- Bektaşi İnancına Göre Kadın. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş

Velî Araştırma Dergisi Sayı: 32.

Bâkiler,Y.B(1997). Türkistan Türkistan, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1997, s. 69-70.

Boratav, P. (1981), 100 Soruda halk edebiyatı, Gerçek Yayınevi

Cengiz, R. (2011). Sosyolojik bir olgu olarak müzik (tokat örneği). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 4(18), s. 263- 378.

Çaycı, M. Ş. (2017). Cinsiyet ayrımcılığının kadın ağzı türkülerde işlenişi. 3.Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi

Çınar, İ. (2018). Atabek yurdu etnopedagojisi : Ahıska örneği. Turkish Studies, 363-386.

Çınar, İ. (2021). Etnopedaagoji bağlamında halk ozanı-molla ilişkisine bakış: Atabek yurdu örneği. Uluslararası Ahıska Araştırmaları Dergisi, Sayı 1, ss 1-15.

Dönmez, A. Karaburun, D. (2013). Türk Halk Müziği Sözlerinde "Metaforik Anlatım

Geleneği" Turkish Studies -İnternational For The Languages anda History of Turkish or Turkic-. Volume 8/4 S. 1081- 1097

Erdal, T. (2011). Erkek ağızlı türkülerde kadın imajı. Folklor/ Edebiyat, (65), 37-5

İstanbullu, S. (2014). Kültür ve Müzik Eğitimi Öğesi Olan Türkülerde Kadın Temasının

Analizi. Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Kurt, B. (2018). Malatya yöresi türkü metinlerinde toplumsal cinsiyet bağlamında kadın algısı. Journal Of Social And Humanities Sciences Research, 5(22).

Köseoğlu,N .(1995).Milli Kültür ve Kimlik, Ötüken Yayınları, İstanbul s. 24.

Kültür Bakanlığı, Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1991, s. 908-909

Gül.Y. E.(2021).Etnopedagoji . Nobel Yayınevi Ankara.

Say, A. (2019). Müzik üzerine. Kor kitap. İstanbul.

İrten, S(2019). Türk halk müziğinde kadının müzikal ifadeleri ve toplumsal cinsiyet. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi

Yaldızkaya, Ö.F. (2018). Emirdağ yöresi Türkmen ağıtları. Emirdağ Belediyesi Kültür Yayını.

Yazıcı, T. (2018). Adana türkülerinde kadın teması. Artıbilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal

Bilimler Dergisi, 1 (1), 21-38 .

Yöre, S. (2011). Alevi Bektaşi Kültürünün Müziksel Kodları. Türk Kültürü ve Hacı

Bektaş Velî Araştırma Dergisi. Sayı: 60

# IX. ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

## 18-20 MAYIS 2023 / İSTANBUL

## "CUMHURİYETİMİZİN 100. YILINDA EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ"

# TAM METİN BİLDİRİ E-KİTABI

## (II. CİLT / VOLUME 2)