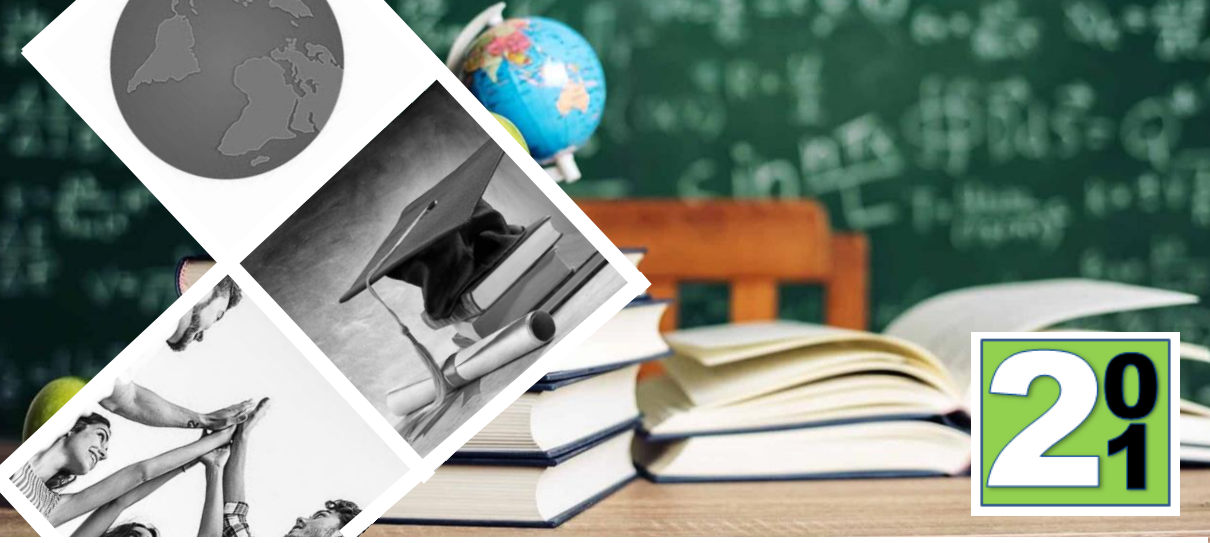


insoc

Academic Developments on Social and Education Sciences



Yazarlar

- Chapter 1:** Özcan Aslan, Ahmet Kanmaz,
Chapter 2: Süleyman Kasap, Şehnaz Nigar Çelik, Büşra Dağdemir,
Chapter 3: Hakan Uğurbulduk, İ.Efe Efeoğlu,
Chapter 4: Esin Özer, Hamdi Korkman,
Chapter 5: Raziye Pekşen Akça, Rukiye Arslan,
Chapter 6: Ertan Gündüz,
Chapter 7: Osman Tayyar Çelik,
Chapter 8: Yunus Düger,
Chapter 9: Emre Akyüz, Bülent Gülçubuk,
Chapter 10: Rukiye Arslan, Raziye Pekşen Akça,
Chapter 11: Rukiye Işık Aydın,
Chapter 12: Serap Sarıbaş,
Chapter 13: Sevgi İlica,
Chapter 14: Sultan Şekerci, Ahmet Alper Sayın,
Chapter 15: Tark Duran,
Chapter 16: Bahar Önder, Rabia Vezne
Chapter 17: Sefa Şahan Birol,
Chapter 18: Elif Birol,
Chapter 19: Nur Banu Yiğit, Özge Pınarcık Sakaryalı

Editör
Doç. Dr. Veysel Temel



ISBN: 978-625-7502-16-0

INSAC
Academic Developments on
Social and Education Sciences



Editör
Doç. Dr. Veysel Temel



INSAC Academic Developments on Social and Education Sciences

Doç. Dr. Veysel Temel

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Baskı: Ekim 2021

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-7502-16-0

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

Baskı ve Cilt: REPRO BİR

Repro Bir Mat Kağ. Rek. Tas. Tic. Ltd. Şti.

İvogsan 1518. Sokak 2/30 Mat-Sit iş Merkezi Ostim

Yenimahalle/Ankara

Sertifika No: 47381

INSAC

Academic Developments on Social and Education Sciences

Editör

Doç. Dr. Veysel Temel

Yazarlar

Chapter 1: Özcan Aslan, Ahmet Kanmaz,

Chapter 2: Süleyman Kasap, Şehnaz Nigar Çelik, Büşra Dağdemir,

Chapter 3: Hakan Uğurbulduk, İ.Efe Efeoğlu,

Chapter 4: Esin Özer, Hamdi Korkman,

Chapter 5: Raziye Pekşen Akça, Rukiye Arslan,

Chapter 6: Ertan Gündüz,

Chapter 7: Osman Tayyar Çelik,

Chapter 8: Yunus Düger,

Chapter 9: Emre Akyüz, Bülent Gülçubuk,

Chapter 10: Rukiye Arslan, Raziye Pekşen Akça,

Chapter 11: Rukiye Işık Aydın,

Chapter 12: Serap Sarıbaş,

Chapter 13: Sevgi Ilıca,

Chapter 14: Sultan Şekerci, Ahmet Alper Sayın,

Chapter 15: Tarık Duran,

Chapter 16: Bahar Önder, Rabia Vezne,

Chapter 17: Sefa Şahan Birol,

Chapter 18: Elif Birol,

Chapter 19: Nur Banu Yiğit, Özge Pınarcık Sakaryalı

İletişim ve Çalışma Gönderim e-mail adresi:
insackongre@gmail.com

Editörün Notu

Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Contents

Yazarlar	5
Editörün Notu	6
Contents	7
Chapter 01.....	17
Okul Dışı Öğrenme Ortamları Düzenlemeye Yönelik Eğitim Yöneticileri ve Öğretmen Algıları (Özcan Aslan, Ahmet Kanmaz).....	17
1. Giriş.....	19
2. Yöntem	23
3. Çalışma Grubu	24
4. Veri Toplama Araçları	25
5. Verilerin Analizi.....	25
6. Bulgular.....	26
6.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	26
6.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	28
6.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	30
6.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	31
6.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	33
6.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	35
6.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	37
7. Tartışma ve Yorum.....	38
8. Kaynakça.....	39
Chapter 02.....	43
Metalinguistics: Sapir-Whorf Hypothesis (Süleyman Kasap, Şehnaz Nigar Çelik, Büşra Dağdemir)	43
1. Introduction.....	45
2. The Sapir-Whorf Hypothesis	46
2.1. Linguistic Determinism.....	48
2.2. Linguistic Relativity	48

3. Conclusion.....	49
4. References	50
Chapter 03.....	53
Z Kuşığı, Değerleri ve Çalışma Hayatından Beklentileri (Hakan Uğurbulduk, İ.Efe Efeoğlu)	53
1. Giriş.....	55
2. Kuşak Tanımı	56
2.1. Kuşaklar.....	57
3. Değer Kavramı	60
3.1.Çalışma Yaşamında Değer	62
4. Z Kuşağının Özellikleri Ve Çalışma Hayatından Beklentileri	64
5. Yapılan Çalışmalardan Elde Edilen Bazı Sonuçlar	67
6. Referanslar.....	71
Chapter 04.....	75
Investigation of the Relationship between Rumination, Self-Esteem, Grit, and Social Problem Solving (Esin Özer, Hamdi Korkman)	75
1. Introduction.....	77
2. Method.....	81
2.1 Research Group.....	81
2.2. Data Collection Tools.....	81
2.2.1. Ruminative Responses Scale Short Form (RRS-SF):	81
2.2.2. Rosenberg Self-Esteem Scale: Scale (RSES):	82
2.2.3. Short Grit Scale:.....	82
2.2.4. Social Problem Solving Inventory -Short Form:	82
2.3. Data Collection and Analysis.....	83
3. Results.....	83
3.1. The Relationship Between Rumination, Self-Esteem and Grit and Social Problem Solving	83
3.2. Findings Regarding Whether Rumination, Self-esteem, and Grit Predicted Social Problem Solving at a Significant Level.	84
4. Discussion	84
4.1. Suggestions.....	86

5. References	86
Chapter 05.....	95
Göç ve Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliği (Raziye Pekşen Akça, Rukiye Arslan)	95
1. Giriş.....	97
1.1. Göç nedenleri ve türleri.....	99
1.2. Dünya’da ve Türkiye’de çocuk işçiliği ile ilgili temel tarihsel gelişmeler	102
1.3. Mevsimlik Tarım Göçünde Çocuk İşçiliği	105
2. Referanslar	110
Chapter 06.....	113
Örgütsel Yenilikçilik için Yapıcı Sapkınlık ve Proaktif İş Davranışları (Ertan Gündüz).....	113
1. Giriş.....	115
1.1. Yıkıcı ve Yapıcı Sapkınlık	117
1.2. Yapıcı Sapkınlık Davranışları ve Değişim ve İnovasyon Odaklı Davranışlar ile İlişkileri	118
2. Birinci Çalışma	120
2.1. Örgütlerde Yenilikçi Fikir Geliştirme Davranışı	121
2.2. Toplum Yanlısı Kural Çiğneme Davranışı.....	122
2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı.....	122
3. Yöntem	123
3.1. Örnekleme ve Veri Toplama.....	123
3.2. Ölçme Araçları	124
3.3. Bulgular	125
4. Tartışma.....	129
5. İkinci Çalışma	131
5.1. Değişim ve İnovasyon Davranışlarının Farklılığı	131
5.2. Değişim ve Yenilik Davranışları Arasındaki İlişki.....	132
6. Yöntem	133
6.1. Örnekleme ve Veri Toplama.....	133
6.2. Ölçüm	134

6.3. Bulgular	136
7. Genel Tartışma.....	138
8. Sonuç.....	141
9. Kaynakça.....	142
Chapter 07.....	149
Toplum Kültürünün Eğitim Örgütlerine Yansımaları (Osman Tayyar Çelik) ..	149
1. Giriş.....	151
2. Kültür ve Toplum	151
3. Toplum Kültürü ve Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü	153
4.1. Bireyciliğe karşı toplulukçuluk	154
4.2. Erilliğe karşı dişilik.....	155
4.3. Belirsizlikten kaçınma	155
4.4. Güç mesafesi	156
5. Sonuç.....	157
6. Referanslar.....	160
Chapter 08.....	163
Hasta Hakları ve Hasta Mahremiyetine İnsan Hakları Açısından Bir Değerlendirme (Yunus Düger)	163
1. Giriş.....	165
2. Hasta Hakları.....	166
3. Mahremiyet ve Gizlilik Kavramı	168
4. İnsan Hakları ve Hasta Mahremiyeti	171
5. Sonuç.....	176
6. Kaynaklar.....	177
Chapter 09.....	181
Kurumsal Sosyal Sorumluluk Uygulamalarının Etkinliğinde Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü (Emre Akyüz, Bülent Gülçubuk).....	181
1. Giriş.....	183
2. Sosyal Sorumluluk ve Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramları.....	184
3. Sosyal Sorumluluk ve Sivil Toplum	188

4. Sosyal Sorumluluktan Öte Bir Yaklaşım: Doğanın Sözleşmesi ve Küresel Toplum Sözleşmesi	189
5. İletişim ve Sosyal Ağların sosyal sorumluluk Uygulamalarında Artan Rolü	190
6. Değerlendirme ve Temel Çıkarımlar	191
7. Sonuç.....	192
8. Kaynakça	193
Chapter 10.....	197
Akıllı İşaretler Sistemi (Rukiye Arslan, Raziye Pekşen Akça).....	197
1. Giriş.....	199
1.1. Medya Okuryazarlığı Nedir?.....	199
1.2. Akıllı İşaretler Sistemi	200
1.3. Akıllı İşaretleri Bilmenin Faydaları	202
2. Akıllı İşaretler İle İlgili Etkinlikler	202
2.1. Akıllı Yapboz	202
2.2. Aynısını Bulalım	204
2.3. Akıllı Kurabiyeler	206
2.4. Benim ile Konuşan Televizyon	207
3. Referanslar	208
Chapter 11.....	211
Türkçe Öğretmen Adaylarının Temel Dil Becerilerine Yönelik Yeterlik Algıları ve Öz Değerlendirmeleri (Rukiye Işık Aydın).....	211
1. Giriş.....	214
2. Yöntem	216
2.1. Araştırmanın Deseni:	216
2.2. Çalışma Grubu:	216
2.3. Veri Toplama Araçları:	217
2.4. Verilerin Analizi:	217
2.5. Alt Problemler:.....	217
2.5.1. Dinlemeye İlişkin Alt Problemler:.....	217
2.5.2. Okumaya İlişkin Alt Problemler:	217
2.5.3. Konuşmaya İlişkin Alt Problemler:	218

2.5.4. Yazmaya İlişkin Alt Problemler:.....	218
3. Bulgular ve Yorum.....	219
3. 1. Dinleme Becerisine Yönelik Bulgular:.....	219
3.1.1. Dinleme Düzeyine Yönelik Yeterlik Algısı:.....	219
3.1.2. Dinleme Amacı:.....	220
3.1.3. Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Yeterli Görülen Yönler:.....	220
3.1.4. Dineleme Becerisine Yönelik Olarak Yetersiz Görülen Yönler:.....	221
3.1.5. Dinlemeyi Engelleyen Faktörler:.....	222
3.1.6. Sıklıkla Yararlanılan Yöntem ve Teknikler:.....	223
3.2. Okuma Becerisine Yönelik Bulgular:.....	225
3.2.1. Okuma Düzeyine Yönelik Yeterlik Algısı:.....	225
3.2.2. Okuma Amacı:.....	226
3.2.3. Okuma Becerisine Yönelik Olarak Yeterli Görülen Yönler:.....	226
3.2.4. Okuma Becerisine Yönelik Olarak Yetersiz Görülen Yönler:.....	228
3.2.5. Okumayı Engelleyen Faktörler:.....	229
3.2.6. Sıklıkla Yararlanılan Yöntem ve Teknikler:.....	230
3.3. Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular:.....	231
3.3.1. Konuşma Düzeyine Yönelik Yeterlik Algısı:.....	231
3.3.2. Konuşma Amacı:.....	232
3.3.3. Konuşma Becerisine Yönelik Olarak Yeterli Görülen Yönler:.....	233
3.3.4. Konuşma Becerisine Yönelik Olarak Yetersiz Görülen Yönler:.....	233
3.3.5. Konuşmayı Engelleyen Faktörler:.....	235
3.3.6. Sıklıkla Yararlanılan Yöntem ve Teknikler:.....	235
3.4.Yazma Becerisine Yönelik Bulgular:.....	237
3.4.1. Yazma Düzeyine Yönelik Yeterlik Algısı:.....	237
3.4.2. Yazma Amacı:.....	237
3.4.3.Yazma Becerisine Yönelik Olarak Yeterli Görülen Yönler:.....	238
3.4.4. Yazma Becerisine Yönelik Olarak Yetersiz Görülen Yönler:.....	239
3.4.5. Yazmayı Engelleyen Faktörler:.....	241
3.4.6. Sıklıkla Yararlanılan Yöntem ve Teknikler:.....	242
4. Sonuç ve Tartışma.....	242

4.1.Dinleme Becerisine İlişkin Sonuçlar:.....	243
4.2. Okuma Becerisine İlişkin Sonuçlar:.....	244
4.3. Konuşma Becerisine Yönelik Sonuçlar:.....	246
4.4. Yazma Becerisine Yönelik Sonuçlar:.....	247
5. Kaynakça.....	248
Chapter 12.....	253
Effectiveness of the Perp2go Program on Changing Teacher Constructs (Serap Sarıbaş).....	253
1.Prep2Go Program and the CLT Approach:.....	255
1.1.Statement of the Problem:.....	255
1.2.The Aim of the Study:.....	256
2. Review of Literature.....	256
2.2. Personal Construct Psychology.....	256
2.3. Prep2Go: CLT and Teacher Development.....	256
3.Methodology.....	257
3.1.Procedure.....	257
4.Repertory Grid.....	257
4.1. Data Analysis.....	257
4.2.The Computer Analysis of the Repertory Grid Data.....	257
5. Results and Discussion.....	258
Teacher 1.....	258
The Content and Structure of Teacher 1's Personal Theories at the End of the Study	258
Teacher 2.....	259
The Content and Structure of Teacher 2's Personal Theories at the End of the Study	259
Teacher 3.....	260
The Content and Structure of Teacher 3's Personal Theories at the End of the Study	260
6. Conclusion.....	261
6.1.Overall View of The Content of Personal Theories.....	261
6.2.Constructs.....	262

7. References	263
Chapter 13.....	265
Andrey Bely ve Antropozofi (Sevgi Ilıca)	265
1.Giriş.....	267
2.Antropozofi	269
3.Bely ve Antropozofi	270
4. Yıldız (Звезда)'da Antropozofik Öğeler	272
5. Kaynakça.....	280
Chapter 14.....	283
Yeşil Ulaşım ve Lojistik Hizmetleri: Konya Büyükşehir Belediye İncelemesi (Sultan Şekerci, Ahmet Alper Sayın).....	283
1.Giriş.....	288
1.1. Bisiklet yolları ile ilgili olarak;	292
1.2. Elektrikli otobüslerin kullanılması ile ilgili olarak,	294
1.3. Solar Sistem Kullanımı ile ilgili olarak;	294
1.4. Atık Yönetimi ile ilgili olarak,	296
1.5. Tramvay kullanımı ile ilgili olarak,	299
1.6. Bitkisel atık yağlarla ilgili olarak,.....	299
1.7. Katı atık dönüşümü ile ilgili olarak,	300
1.8. Hava Kalitesi Ölçüm İstasyonu ile ilgili olarak,	300
1.9. Gürültü Takip ve Uyarı sistemlerinin kurulması ile ilgili olarak,	301
1.10. Yeşil Alanlar Oluşturulması İle İlgili olarak,.....	301
2. Kaynakça.....	303
Chapter 15.....	305
Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Yapısı (Tarkan Duran)	305
1. Giriş.....	307
2. Muğla İlinin Coğrafi Göstergeleri	308
2.1. Muğla İlinin Coğrafi Yapısı.....	308
2.2. Muğla İlinin İklim Yapısı	309
3. Muğla İlinde Sosyal Yapı ve Göstergeler	309
3.1. Muğla İlinin Nüfus ve Demografik Yapısı	309

3.2. Muğla ilinde Sağlık ve Eğitim	311
3.3. Muğla İlinde Kültür ve Turizm	312
3.4. Muğla İlinde İşgücü ve İstihdam	313
3.5. Muğla İlinde Ulaşım	316
4. Muğla İlinde Ekonomik Yapı ve Göstergeler	317
4.1. Muğla İlinde Tarım ve Hayvancılık Sektörü	317
4.2. Muğla İlinde Sanayi Sektörü	318
4.3. Muğla İli Dış Ticaret	320
5. Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Yapısı	322
6. Sonuç	324
7. Kaynakça	325
Chapter 16	329
Estonya ve Türkiye Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (Bahar Önder, Rabia Vezne)	329
1. Giriş	331
2. Yöntem	335
3. Bulgular	337
3.1. Estonya ve Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programlarına Kabul Koşulları	338
3.2. Estonya ve Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Program İçerikleri	340
3.2.1. Eğitim Süresi ve AKTS Değerleri	340
3.2.2. Öğretmen Yeterlikleri	341
3.2.3. Program İçeriği	345
3.3. Estonya ve Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Öğretmenlik Uygulaması	350
4. Tartışma ve Yorum	356
5. Referanslar	358
Chapter 17	367
Dijital Oyun Kullanımının Bireyler Üzerindeki Olumsuz Etkileri (Sefa Şahan Birol)	367
1. Giriş	369
2. Çocukluk Dönemi	373

3. Ergenlik Dönemi.....	374
4. Gençlik Dönemi.....	375
5. Yetişkinlik Dönemi.....	376
6. Tartışma.....	377
7. Sonuç ve Öneriler.....	379
8. Kaynaklar.....	381
Chapter 18.....	387
Yaşam Becerilerinin Öğrenilmesinde Rekreasyon Faktörü (Elif Birol).....	387
1. Giriş.....	389
2. Yaşam Becerisi ve Rekreasyonun Bireysel Etkileri.....	391
3. Yaşam Becerisi ve Rekreasyonun Toplumsal Etkileri.....	393
4. Tartışma.....	394
5. Sonuç.....	395
6. Kaynaklar.....	396
Chapter 19.....	401
Social Development Theories (Nur Banu Yiğit, Özge Pınarcık Sakaryalı) ...	401
1. Introduction.....	403
2. Individual Psychology Theory.....	404
3. Biosocial Development Theory.....	405
4. Denham's Developmental Model.....	405
5. Ecological Theory.....	406
6. Social Cognitive Learning Theory.....	407
7. Psychosexual Personality Development Theory.....	409
7.1. Psychosexual Personality Development Stages.....	412
8. Conclusion.....	417
9. References.....	418

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 01



**Okul Dışı Öğrenme Ortamları Düzenlemeye
Yönelik Eğitim Yöneticileri ve Öğretmen
Algıları (Özcan Aslan, Ahmet Kanmaz)**

Okul Dışı Öğrenme Ortamları Düzenlemeye Yönelik Eğitim Yöneticileri ve Öğretmen Algıları

Uzm. Öğrt. Özcan Aslan¹, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Kanmaz²

¹Denizli MEM,

E-mail: ozcanaslandenizli@hotmail.com

²Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

E-mail: akanmaz45@gmail.com

1. Giriş

Eğitim-öğretim çalışmalarında belirlenmiş olan amaç ve hedeflerin gerçekleşmesi için eğitim yöneticileri, öğretmen ve diğer paydaşların görevlerini eksiksiz ve zamanında yapmaları gerekmektedir. Gerek eğitimdeki hedeflerin gerçekleşmesi gerekse toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli ve yeterli kişilerin yetiştirilmesi bu süreçte oldukça zordur. Bu nedenle öğrenmenin sürekli ve kendini yenileme anlayışıyla sürdürülmesi gerektiğini en iyi bilen ve bu nedenle eksikliklerini gidermeye çalışma anlayışı giderek artmakta ve yerleşmektedir.

Günümüz eğitim sisteminin yeniden kurulması ve yapılandırılması gereği sürekli olarak ifade edilmektedir. Özellikle insanların özel yaşantıları ile eşya ilişkisini ortaya koyan deneysel çalışma, öngörü ve tahminde bulunma ve süreçlerin sonunda sonuç elde edebilme gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir (Paykoç ve Baykal, 1999). Bilgiyi elde etme ve erişimin oldukça kolay olduğu günümüzde okul içi kadar okul dışı öğrenmenin de önemli ve değerli olduğu ve bundan dolayı okul dışı öğrenme ortamlarının çok iyi şekilde değerlendirilmesi ve yapılandırılması gerekmektedir. Okul dışı öğrenmede bu ortamların “öğretim materyalleri ve görevlerinin yapılandırıldığı ve istenilen öğretim sürecinin yapıldığı mekânlar” şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Taşçı ve Soran 2008). Okul ve sınıflarda sınırlı zaman dilimlerinde formal eğitimlerin yapıldığı ancak bu sürenin dışında kalan ve bireyleri çok daha fazla etkileyen okul dışında öğrencilerin okullarda öğrendiklerinden fazla öğrendikleri (Erten ve Taşçı, 2016) tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarının “yapılandırılmış okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciye deneyim kazandırdığı (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Tatar ve Bağrıyanık, 2012), gözlem becerisi ile kalıcı bilgi edinmeyi sağladığı (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010), öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yönde gelişmesini sağladığı (Güler, 2011; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Berberoğlu ve Uygun, 2013)” yapılan söz konusu çalışmalarda tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarının bu derece önemli ve değerli olması son dönemlerde okul, öğrenci ve öğretmenlerin “okul dışı öğrenme

ortamları” olarak değerlendirilmesi mümkün yerleri kullandıkları ve bu oranın da sürekli arttığı görülmektedir. Eğitim-öğretim çalışmalarında belirlenmiş olan amaç ve hedeflerin gerçekleşmesi için eğitim yöneticileri, öğretmen ve diğer paydaşların toplu bir şekilde görevlerini eksiksiz ve zamanında yapmaları gerekmektedir. Gerek eğitimdeki hedeflerin gerçekleşmesi gerekse toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli ve yeterli kişilerin yetiştirilmesi bu süreçte oldukça zordur. Bu nedenle öğrenmenin sürekli ve kendini yenileme anlayışıyla sürdürülmesi gerektiğini en iyi bilen ve bu nedenle eksikliklerini gidermeye çalışma anlayışı giderek artmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamları derslere, kazanımlara, ortam ve şartlara göre bile değişiklik gösterebilmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan “ders/sınıf/okul dışı uygulama ve etkinlikler bu kapsamdadır. Eshach (2007) ise okul dışı öğrenme ortamlarını 2 kategoride incelemiştir. Bunlar; non-formal ve informal öğrenme olup Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Non-Formal Öğrenme	Hayvanat Bahçesi Botanik Bahçesi Müzeler/Bilim Merkezleri Planetaryumlar Geziler/Doğa Etkinlikleri Sanayi Kuruluşları Milli Parklar İnteraktif Sergiler Akvaryumlar
	İnformal Öğrenme	Sokaklar Oyun Alanları Mobil Cihazlar Ev Ortamı Web 2 Uygulamaları E-öğrenme

Öğretim materyalleriyle görevlerin kazanımlara göre dizayn edildiği ve planlanan öğretim süreci çalışmalarının gerçekleştirildiği mekanlar okul dışı öğrenme ortamları olarak değerlendirilmektedir (Taşçı ve Soran 2008). Bu kavramla öğrenme ortamlarının genellikle sınıf ve okulda olduğu anlayışı okul dışını da kapsamı ve öğrencilerin gelişimine katkı sunan alan ve mekanları kapsayacak biçimde genişletilmiştir (Şimşek, 2011). Bilimsel gelişme ve teknolojik yeniliklerle “öğrenme ortamı” terim ve içeriği ile kapsamı farklılaşmıştır. Öğrenme ortamı bu anlamda hem terim hem alan hem de kapsam olarak fazlaca genişlemiştir. Önceleri genellikle okul ve sınıf içinde daha iyi yapıldığına inanılan eğitim öğretim faaliyetlerinin okul dışındaki mekan ve ortamları da kapsayacak hale gelmiş durumdadır.

Öğrenmenin sadece okullarda ve formal şekilde yapılmasının 21. Yüz yıl eğitim çalışmaları ve bu dönem öğrencilerinin gerekli kazanımları elde etmeleri için tek başına yeterli olmadığı ve mutlaka okul dışında bu kazanımlarını destekleyecek farklı etkinliklere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin gerçek hayatın içinde olduğu ve uyarıcılar bakımından zengin tecrübeler elde etmesine olanak sağladığı bilinmektedir. Bundan dolayı okul dışı öğrenme ortamları öğrencilere heyecan vermektedir. Bianci ve Feasey (2011) okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerde geliştirdiği beş başlıkta incelemiştir. Bunlar;

- ❖ Öz yönetim
- ❖ Yaratıcılık
- ❖ Takım halinde grup çalışma
- ❖ Problem çözme
- ❖ İletişim

Bu yetenekler sınıf ortamında da geliştirilebilir olmakla birlikte okul dışı ortamlarda farklı deneyim ve avantajlar sağladığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının farklı ortam ve farklı yollarla öğrenme yöntemleriyle öğrenen öğrencilere katkılar sağladığı ve gibi sınıf ortamında öğrenilenlerin de daha kalıcı olmasını sağlayabilir. Sınıf ya da okula getirilemeyecek nesnelerin yerinde görülmesi ve tanıtımı öğrencilere yaparak-yaşayarak deneyimleme imkanı sunmaktadır (Martin,2004).

Okul dışı öğrenme ortamları öğrenmenin farklı boyutlarını ve sürekliliğini de sağlayarak öğrencilerin her zaman ve mekanda gözlem ve keşiflerle sürekli öğrenmelerine olanak sağlar. Böylece ilgi ve yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayarak kişisel ve akademik gelişimlerinin yanında sosyal becerilerinin gelişiminin de destekler.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde eğitim öğretimde evrensel değerlerin kazandırılmasından yaşanan yeri ve çevrenin tarihi, kültürel ve sanatsal özellikleri ile gelenekler, görenekler, coğrafi yapı ile örf ve adetlerin kısacası bizi biz yapan kimliğimizi ortaya koyan değerlerimizi keşfetmekle başarılabilirliği vurgulamıştır. Bunun başarılabilmesinin en kısa yolu ise okul dışı öğrenme ortamlarının buna göre yapılandırılması ve etkin kullanılmasıdır. Okul dışı öğrenme ortamlarının yaparak yaşayarak öğrenme, keşfetme imkanlarının sağlanması, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlayacağı bilinmektedir. Eğitimde öğrenme sürecinin 20 yüzyıl becerilerini de içerecek şekilde yapılandırılması araştırma, inceleme, soruşturma, yenilikler geliştirme ve özgün yapıtlar ortaya koyma becerileri ile bireylerin duygu, düşünce ve hislerini çeşitli şekillerde aktarabilmesi, iletişimi güçlü ve

çoklu zekâsını geliştirici çalışmaların yapılması yönünde çalışmaların yapılması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018).

2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim Politikası hedeflerinden birinin yenilikçi uygulamalara fırsat verilmesi şeklinde ifade edilmiş, çocukların yaşadıkları bölgenin coğrafi ve kültürel zenginliklerini keşfetmesi, değerlerini, gelenek ve göreneklerini tanınması için ders kazanımlarının disiplinler arası etkileşim içinde ya da okul dışı faaliyet uygulamaları ile birlikte uygulamalı öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yine okuldaki eğitim paydaşları, müzeler, bilgi merkezleri, üniversiteler, bilim sanat okulları, teknokentler ile tarihi yerlerle ortak çalışmaların yapılması ve iş birliğini artırılmalıdır (MEB, 2018, s.88). 2023 Vizyonunun öğrenme ve insanı merkeze alan eğitim sistemi içinde bireylerin farklılıklarını göz önüne alarak, zaman ve mekân sınırlamasından uzak hayal ve yaratıcılık gücü gelişmiş ve kendine özgü öğrenme becerileri ile donanmış bireylerin yetiştirilmesini teşvik ettiği görülmektedir (TÜBİTAK, 2004). 2023 Eğitim Vizyonunda vurgulandığı gibi temel eğitim politikalarının öğrencilerin seviyelerine uygun kazanımları elde etmesi, sınıf dışında informal eğitimler yardımıyla kazanımlarını pekiştirerek kalıcı ve aktif öğrenmeyi sürdürme çabalarını önemlidir. Eğitim öğretimde her okulun olanaklarına göre ders kazanımlarını sınıf ve okul içi olduğu gibi ders ve okul dışı ortamlarla bütünleştirerek öğrenci ve öğretmenlerin gelişimini destekleyecek şekilde kullanması katma değer yaratması açısından değerlidir. Mutlu Çocuklar, Güçlü Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu Temel Politikası'na göre öğretmenlerle diğer yetişkinlerin ezber bilgi yerine düşünme, hissetme ve uygulamaya yönelik öğrenme yöntemlerini kullanmaları ve öğrencilere rehberlik etmesi halinde tabii öğrenme ve öğrenme çeşitliliğinin sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2018, s.23). Yine bununla birlikte 21. Yüzyılda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin okul çatısıyla sınırlanmaması gerektiğinden öğretmenlerin sınıf içi ders kazanımlarını okul dışına (ilçe, il ve merkez teşkilatı) taşıyarak öğrenme ve kazanımları desteklemeleri öğrenmenin okul dışında da teşvik edilmesi sağlanabilir (MEB, 2018).

İlgili literatür incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamları ve yapılabilecek faaliyetlerin ülkemizde oldukça az ve sınırlı olduğu görülmektedir. İlimiz ve Sarayköy ilçemizde de bu konuyla ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. İlçemizde okul dışı öğrenme ortamları oldukça sınırlıdır. Ayrıca ilçenin geneli dezavantajlı gruplardan oluşmaktadır. Bundan dolayı okul dışı eğitim ortamları oldukça sınırlıdır. İl merkezi ve diğer yerlerdeki okul dışı ortamlara öğrencilerin ulaşabilmesi ise başta ekonomik sıkıntılardan dolayı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve bu algılarının farklı değişkenlere göre değişip/değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmış olup elde edilen bulgulara göre gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın temel amacı okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin algılarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

2. Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları alt boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

4. Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırma “betimsel tarama” modelinde yapılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan durumu kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.” (Karasar, 2012).

3. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi, Pamukkale ve Sarayköy ilçelerinde görev yapan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek yönetici ve öğretmenler arasından “Seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen 350 katılımcıya ulaşılarak anket sorularını eksiksiz ve isim yazmadan dolduran 50 okul müdürü, 62 müdür yardımcısı ve 341 öğretmen olmak üzere 453 eğitim yöneticisi ve öğretmene ulaşılarak veriler toplanmıştır.

Tablo 2: Çalışma grubunun değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	225	49,7
	Erkek	228	50,3
Yaş	24-30	116	25,6
	31-35	76	16,8
	36-40	92	20,3
	41-45	72	15,9
	46-61	97	21,4
Çalışma pozisyonu	Öğretmen	341	75,3
	Müdür Yardımcısı	62	13,7
	Okul Müdürü	50	11,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	361	79,7
	Lisansüstü	92	20,3
Çalıştığı İlçe	Merkezefendi	164	36,2
	Pamukkale	148	32,7
	Sarayköy	141	31,1
Okul Dışı Öğrenme Ortamları Eğitimi	Aldım	189	41,7
	Almadım	264	58,3

Çalışma grubuna yönelik diğer değişkenleri incelediğimizde okul yöneticileri ile öğretmenlerin % 50,3'ünün erkek; % 49,7'sinin kadın olduğu, % 25,6'sının 24-30 yaş aralığında olduğu görülürken % 24,4'ünün 46-61 yaş aralığında, % 20,3'ünün 36-40 yaş aralığında, % 16,8'inin 31-35 yaş aralığında ve % 15,9'unun 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışma grubunun eğitim düzeyi olarak % 79,7'sinin Lisans ve % 20,3'ünün Lisansüstü mezunu olduğu % 36,2'sinin Merkezefendi, %

32,7'sinin Pamukkale ve % 31,1'inin Sarayköy ilçelerinde görev yaptığı görülmektedir. Bu araştırma için önemli bir bulgu olan katılımcıların okul dışı öğrenme ortamları eğitimi almalarına yönelik verileri incelediğimizde ise % 58,3'ünün eğitim almadığı ve geriye kalan % 41,7'sinin ise eğitim aldığını beyan ettiği görülmektedir.

4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını düzenlemeye yönelik algılarını tespit etmek amacıyla ise 29 sorudan oluşan “Okul Dışı Öğrenme Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)” kullanılmıştır. “Okul Dışı Öğrenme Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)” Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. “Bilgi” alt boyutu (1-8. maddeler), “Planlama” alt boyutu (9-16. Maddeler), “Uygulama” alt boyutu (17-22. Maddeler) ve “Değerlendirme” alt boyutu (23-29. Maddeler) ile ölçülmüştür. Ölçeğin alt boyutları ve geneli orijinalinin Cronbach Alpha değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Okul Dışı Öğrenme Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ) Madde Sayısı ve Cronbach Alpha Değerleri

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Bilgi	8	.86
Planlama	8	.81
Uygulama	6	.73
Değerlendirme	7	.77
Toplam	29	.81

Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği” nin 29 madde ve 4 alt boyutlu olduğu Cronbach Alpha değerlerinin 0.73 ile 0.87 değerleri arasında yer aldığı ve bu değerlerin de ölçeğin alt boyutlar ve genel itibarıyla güvenilir olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir.

5. Verilerin Analizi

2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi, Pamukkale ve Sarayköy ilçelerinde görev yapan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri yanıtlar SPSS 24 istatistik programına kodlanarak girişi yapılmıştır. Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş (4:5=0,80); 0.80'lik aralıklar benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir.

1,00 – 1,79 Hiç katılmıyorum

1,80 – 2,59 Az katılıyorum

2,60 – 3,39 Orta düzeyde katılıyorum

3,40 – 4,19 Çok katılıyorum

4,20 – 5,00 Tamamen katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin dağılımının normallik analizini test etmek için yapılan basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakıldığında elde edilen veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi

Ölçek ve Alt Boyutları	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Bilgi	,088	-,098
Planlama	-,094	-,216
Uygulama	,090	-,135
Değerlendirme	,076	-,205
Ölçek Toplamı	,301	-,149

Tablo 3. incelendiğinde ölçek ve alt boyutların “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” Değerine bakıldığında, -,216 ile +,301 arasında olduğu görülmüştür. +2 ile -2 arasındaki değerler normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

6. Bulgular

6.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” sorusuna ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları

MADDELER	N	Xort	Ss	Katılma Düzeyi
1. Okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibiyim.	453	3.03	1.05	Orta düzeyde katılıyorum
2. Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim.	453	3.16	1.00	Orta düzeyde katılıyorum
3.Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim.	453	3.38	1.02	Orta düzeyde katılıyorum
4. Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.	453	3.41	1.03	Orta düzeyde katılıyorum

MADDELER	N	Xort	Ss	Katılma Düzeyi
5. Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereç bilgisine sahibim.	453	3.13	1.07	Orta düzeyde katılıyorum
6. Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim.	453	3.41	1.02	Çok Katılıyorum
7. Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim.	453	3.40	1.02	Orta düzeyde katılıyorum
8. Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.	453	2.90	1.18	Orta düzeyde katılıyorum
9. Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim.	453	3.11	1.13	Orta düzeyde katılıyorum
10. Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim.	453	3.26	1.03	Orta düzeyde katılıyorum
11. Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim.	453	3.13	1.03	Orta düzeyde katılıyorum
12. Okul dışı öğrenme ortamlarını sosyal beceri öğretimine uygun olarak düzenlerim.	453	3.15	1.04	Orta düzeyde katılıyorum
13. Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim.	453	3.33	1.02	Orta düzeyde katılıyorum
14. Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç- gereçleri seçebilirim.	453	3.33	1.03	Orta düzeyde katılıyorum
15. Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim.	453	3.19	1.02	Orta düzeyde katılıyorum
16. Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim.	453	2.99	1.15	Orta düzeyde katılıyorum
17. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim.	453	3.21	1.03	Orta düzeyde katılıyorum
18. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.	453	3.22	1.04	Orta düzeyde katılıyorum
19. Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.	453	3.38	1.01	Orta düzeyde katılıyorum
20. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim.	453	3.34	1.03	Orta düzeyde katılıyorum
21. Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim.	453	3.38	.97	Orta düzeyde katılıyorum
22. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim.	453	3.31	1.01	Orta düzeyde katılıyorum
23. Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim.	453	3.24	1.03	Orta düzeyde katılıyorum
24. Okul dışı öğrenmenin öğrenciye kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim.	453	3.30	.99	Orta düzeyde katılıyorum
25. Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranış(lar) tespit edebilirim.	453	3.27	1.00	Orta düzeyde katılıyorum
26. Okul dışı öğrenme ortamında kullanılan araç- gerecin katkısını belirleyebilirim.	453	3.32	1.00	Orta düzeyde katılıyorum

MADDELER	N	Xort	Ss	Katılma Düzeyi
27. Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim	453	3.34	.96	Orta düzeyde katılıyorum
28. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim.	453	3.33	1.02	Orta düzeyde katılıyorum
29. Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim.	453	3.24	1.00	Orta düzeyde katılıyorum
GENEL ORTALAMA	453	3.25	1.02	Orta düzeyde katılıyorum

Tablo 5 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ($X=3,41$) ortalamayla ve “Çok katılıyorum” seviyesinde “Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim” maddesine ait olduğu görülürken en düşük ortalamanın ise ($X=2,90$) ortalama ve “Orta düzeyde katılıyorum” düzeyi ile “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.” maddesinin olduğu görülmüştür. Buradan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme ve sosyal beceri öğretimindeki önemi konularında çok yeterli oldukları ancak okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yasal mevzuat kısmında orta düzeyde yeterli oldukları görülmüştür. Ölçeğin tamamına yönelik ortalamaya bakıldığında ise ortalamanın ($X=3,25$), katılma düzeyinin ise “Orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

6.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p	fark
Cinsiyet	Kadın	225	3,31	.71	1,576	.110	
	Erkek	228	3,19	.91			
Yaş	24-30	116	3.44	.73	5.841	.000	1-4
	31-35	76	3.34	.65			
	36-40	92	3.33	.89			
	41-45	72	3.10	.81			
	46+	97	2.96	.90			

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p	fark
Çalışma Pozisyonu	Öğretmen	341	3.17	.83	6.473	.002	3-1
	Müdür Yardımcısı	62	3.38	.72			
	Okul Müdürü	50	3.58	.76			
Eğitim Düzeyi	Lisans	361	3.19	.79	-3.031	.000	
	Lisansüstü	92	3.48	.90			
Çalıştığı İlçe	Merkeze fendi	164	3.11	.79	3.682	.022	3-1
	Pamukkale	148	3.31	.86			
	Sarayköy	141	3.34	.81			
Eğitim alma durumu	Aldım	189	3.76	.72	7.123	.000	
	Almadım	264	2.88	.68			

Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları incelendiğinde yaş ($p=.000<.05$), çalışma pozisyonu ($p=.002<.05$), eğitim düzeyi ($p=.000<.05$), çalıştığı ilçe ($p=.022<.05$) ve okul dışı öğrenme ortamına ilişkin eğitim alma durumu ($p=.000<.05$) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkarken, cinsiyet ($p=.110>.05$), değişkenine göre ise herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan t testi sonuçlarına göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle ($X=3.48$; $Ss=0.90$), lisans eğitimi alan öğretmenler ($X=3.19$; $Ss=0.79$) arasında lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-3.031$; $p<0.05$). Yine okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim alma değişkenine göre, bu eğitimi alan öğretmenlerle ($X=3.76$; $Ss=0.72$), okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim almayan öğretmenler ($X=2.88$; $Ss=0.68$), arasında eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=7.123$; $p<0.05$). Çoklu değişkenlere yönelik ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen verilere göre, yaş değişkenine göre 24-30 yaş grubu öğretmenlerle ($X=3.44$; $Ss=0.73$), 41-45 ($X=3.10$; $Ss=0.81$) ve 46 yaş üstü öğretmenler ($X=2.96$; $Ss=0.90$) arasında 24-30 yaş grubu öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=5.841$; $p<0.05$). Çalışma pozisyonu değişkenine göre okul müdürleri ile ($X=3.58$; $Ss=0.76$), öğretmenler ($X=3.17$; $Ss=0.83$) arasında okul müdürleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=6.473$; $p<0.05$). Çalıştığı ilçe değişkenine göre ise Sarayköy’de görev yapan öğretmen ve idarecilerle, ($X=3.34$; $Ss=0.81$), Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmen ve idareciler ($X=3.11$; $Ss=0.79$) arasında Sarayköy’de görev yapanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=3.682$; $p<0.05$).

6.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları alt boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” sorusuna ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

	N	Min.	Max.	Ort	Ss	Katılma Düzeyi
Bilgi	453	2.90	3.41	3.23	.85	Orta düzeyde katılıyorum
Planlama	453	2.99	3.33	3.19	.91	Orta düzeyde katılıyorum
Uygulama	453	3.21	3.38	3.31	.89	Orta düzeyde katılıyorum
Değerlendirme	453	3.22	3.34	3.29	.88	Orta düzeyde katılıyorum

Tablo 7’de okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin algıları verilmiştir. Buna göre en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3,41$) ortalamayla ve “Çok katılıyorum” seviyesinde “Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.” Maddesiyle “Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim.” Maddesine ait olduğu görülürken en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=2,90$) ortalamayla “Orta düzeyde katılıyorum” düzeyi ile “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.” Maddesine olduğu görülmüştür. Buradan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme ve sosyal beceri öğretimindeki önemi konularında çok yeterli oldukları ancak okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yasal mevzuat kısmında orta düzeyde yeterli oldukları görülmüştür. Bu çerçevede bilgi alt boyutunda ise ($\bar{X}=3,23$) ortalamayla ve “Orta düzeyde katılıyorum” seviyesinde katılım olduğu görülmüştür.

Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan planlama sürecine yönelik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3,33$) ortalamayla ve “Orta düzeyde katılıyorum” seviyesinde “Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim.” ve “Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereçleri seçebilirim.” Maddelerine olduğu görülürken en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=2,99$) ortalamayla “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli

yasal mevzuatı planlayabilirim” maddesine olduğu görülmektedir. Planlama Alt Boyutuna ilişkin genel algının ($\bar{X}=3,19$) ortalamayla “Orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu ve okul yöneticileri ve öğretmenlerin planlama boyutunda orta düzeyde yapabildikleri görülmüştür.

Yine Tablo 7’de okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algıları verilmiştir. Buna göre en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3,38$) ortalamayla ve “Orta düzeyde katılıyorum” seviyesinde “Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.” Maddesine ait olduğu görülürken en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=3,21$) ortalamayla “Orta düzeyde katılıyorum” düzeyi ile “Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim.” Ve “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.” Maddelerine olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ($\bar{X}=3,31$) ortalamayla “Orta düzeyde katılıyorum” derecesinde olduğu ve uygulama boyutunda orta düzeyde yeterli oldukları görülmüştür.

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirmeye ilişkin algılarına göre en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3,34$) ortalamayla ve “Orta derecede katılıyorum” seviyesinde “Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim.” Maddesiyle “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim” Maddesine ait olduğu görülürken en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=3,24$) ortalamayla “Orta düzeyde katılıyorum” düzeyi ile “Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim.” ve “Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim.” Maddelerine olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme boyutu genel algılarının ise ($\bar{X}=3,29$) ortalamayla “Orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu ve değerlendirme boyutunda orta düzeyde yapabildikleri görülmüştür.

6.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI bilgi alt boyutuna ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Brans, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 8. Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Bilgi Altboyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p	fark
Cinsiyet	Kadın	225	3,28	.70	1,233	.214	
	Erkek	228	3,19	.97			
Yaş	24-30	116	3.42	.78	5.601	.000	
	31-35	76	3.35	.64			1-5
	36-40	92	3.25	.94			2-5
	41-45	72	3.13	.84			
	46+	97	2.97	.92			
Çalışma Pozisyonu	Öğretmen	341	3.17	.85	3.844	.023	3-1
	Müdür Yardımcısı	62	3.35	.81			
	Okul Müdürü	50	3.49	.80			
Eğitim Düzeyi	Lisans	361	3.18	.78	-2.233	.020	
	Lisansüstü	92	3.40	.98			
Çalıştığı İlçe	Merkezefendi	164	3.08	.83	3.925	.023	2-1
	Pamukkale	148	3.31	.84			3-1
	Sarayköy	141	3.32	.86			
Eğitim alma durumu	Aldım	189	3.76	.75	6.314	.000	
	Almadım	264	2.84	.69			

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($t=1,23$; $p>0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin genel algılarının cinsiyet durumuna göre kadın veya erkek olma durumuna göre farklılık göstermediği ve benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=5,60$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın yaşları 24-30 olanlarla ($X_{24-30}=3,42$) yaşları 46-61 ($X_{46-61}=2,96$) olanlar arasında, yaşları 31-35 olanlarla ($X_{31-35}=3,35$) yaşları 46-61 ($X_{46-61}=2,96$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın 46-61 yaş aleyhine

olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin algılarının çalışma pozisyonuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=3,84$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın öğretmenlerle ($X\ddot{O}=3,17$) okul müdürleri ($XOM=3,49$) arasında ve okul müdürleri lehine olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=-2,23$; $p<0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin genel algılarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve bu farkın lisansüstü mezunları lehine olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin algılarının Görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=3,92$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın Merkezefendi ilçesinde çalışanlarla ($XM=3,08$) Pamukkale ilçesinde çalışanlar ($Xp=3,31$) arasında ve Pamukkale’de çalışanlar lehine olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin algılarının okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=-6,31$; $p<0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları bilgi alt boyutuna ilişkin genel algılarının okul dışı öğrenme ortamları bilgi boyutuyla ilgili eğitim alanlarla almayanlar arasında farklılık olduğu ve bu farkın eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir.

6.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($t=1,06$; $p>0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin genel algılarının cinsiyet durumuna göre kadın veya erkek olma durumuna göre farklılık göstermediği ve dolayısıyla benzer olduğu görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=4,37$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın yaşları 24-30 olanlarla ($X_{24-30}=3,40$) yaşları 41-45 ($X_{41-45}=2,99$)

olanlar arasında, yaşları 24-30 olanlarla ($X_{24-30} = 3,40$) yaşları 46-61 ($X_{46-61} = 2,95$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın 24-30 yaş lehine olduğu görülmektedir. çalışma pozisyonuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=8,58$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın öğretmenlerle ($X\bar{O} = 3,09$) müdür yardımcılarını ($X_{MY} = 3,42$) arasında ve öğretmenlerle ($X\bar{O} = 3,09$) okul müdürleri ($X_{OM} = 3,57$) arasında ve müdür yardımcılarını ile okul müdürleri lehine olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=-3,18$; $p<0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin genel algılarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve bu farkın lisansüstü mezunları lehine olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin algılarının Görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=3,16$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın Merkezefendi ilçesinde çalışanlarla ($X_M = 3,05$) Sarayköy ilçesinde çalışanlar ($X_S = 3,30$) arasında ve Sarayköy'de çalışanlar lehine olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin algılarının okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=-8,33$; $p<0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları planlama alt boyutuna ilişkin genel algılarının okul dışı öğrenme ortamları bilgi boyutuyla ilgili eğitim alanlarla almayanlar arasında farklılık olduğu ve bu farkın eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Planlama Alt boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p	fark
Cinsiyet	Kadın	225	3,23	.83	1,064	.282	
	Erkek	228	3,14	.99			
Yaş	24-30	116	3.40	.85	4.371	.000	
	31-35	76	3.22	.79			1-4
	36-40	92	3.29	.94			1-5
	41-45	72	2.99	.84			
	46+	97	2.95	.98			

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p	fark
Çalışma Pozisyonu	Öğretmen	341	3.09	.93	8.584	.000	3-1
	Müdür Yardımcısı	62	3.42	.75			
	Okul Müdürü	50	3.57	.84			
Eğitim Düzeyi	Lisans	361	3.12	.90	-3.183	.000	
	Lisansüstü	92	3.46	.93			
Çalıştığı İlçe	Merkezefendi	164	3.05	.89	3.165	.041	1-3
	Pamukkale	148	3.23	.94			
	Sarayköy	141	3.30	.90			
Eğitim alma durumu	Aldım	189	3.75	.76	8.334	.000	
	Almadım	264	2.79	.80			

6.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algıları; Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo10’da verilmiştir.

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($t=1,90$; $p>0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin genel algılarının cinsiyet durumuna göre kadın veya erkek olma durumuna göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=5,23$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın yaşları 24-30 olanlarla ($X_{24-30}=3,51$) yaşları 46-61 ($X_{46-61}=2,99$) olanlar arasında, yaşları 36-40 olanlarla ($X_{36-40}=3,42$) yaşları 46-61 ($X_{46-61}=2,99$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algılarının çalışma pozisyonuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($F=2,64$; $p>0,05$) görülmüştür. Buradan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını uygulama boyutuna ilişkin algılarının çalıştıkları pozisyon olan öğretmen, müdür yardımcısı veya müdür olarak çalışma durumuna göre değişiklik göstermediği söylenebilir. okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algılarının eğitim düzeyine

göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=-3,21$; $p<0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin genel algılarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve bu farkın lisansüstü mezunları lehine olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algılarının görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık göstermediği ($F=2,06$; $p>0,05$) görülmüştür. Buradan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama boyutu algılarının çalıştıkları ilçeye göre farklılık göstermediği aksine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin algılarının okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=8,57$; $p<0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulama alt boyutuna ilişkin genel algılarının okul dışı öğrenme ortamları bilgi boyutuyla ilgili eğitim alanlarla almayanlar arasında farklılık olduğu ve bu farkın eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Uygulama Alt boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p	fark																																																																												
Cinsiyet	Kadın	225	3,39	.84	1.904	.057																																																																													
	Erkek	228	3,23	.93				Yaş	24-30	116	3.51	.80	5.232	.000	1-5 3-5	31-35	76	3.34	.68	36-40	92	3.42	.96	41-45	72	3.23	.93	46+	97	2.99	.92	Çalışma Pozisyonu	Öğretmen	341	3.26	.92	2.644	.073		Müdür Yardımcısı	62	3.38	.74	Okul Müdürü	50	3.55	.85	Eğitim Düzeyi	Lisans	361	3.24	.87	-3.214	.000		Lisansüstü	92	3.57	.83	Çalıştığı İlçe	Merkeze fendi	164	3.20	.84	2.063	.124		Pamukkale	148	3.35	.91	Sarayköy	141	3.39	.92	Eğitim alma durumu	Aldım	189	3.78	.81	8.573	.000	
Yaş	24-30	116	3.51	.80	5.232	.000	1-5 3-5																																																																												
	31-35	76	3.34	.68																																																																															
	36-40	92	3.42	.96																																																																															
	41-45	72	3.23	.93																																																																															
	46+	97	2.99	.92																																																																															
	Çalışma Pozisyonu	Öğretmen	341	3.26				.92	2.644	.073																																																																									
Müdür Yardımcısı		62	3.38	.74																																																																															
Okul Müdürü		50	3.55	.85																																																																															
Eğitim Düzeyi	Lisans	361	3.24	.87	-3.214	.000																																																																													
	Lisansüstü	92	3.57	.83																																																																															
Çalıştığı İlçe	Merkeze fendi	164	3.20	.84	2.063	.124																																																																													
	Pamukkale	148	3.35	.91																																																																															
	Sarayköy	141	3.39	.92																																																																															
Eğitim alma durumu	Aldım	189	3.78	.81	8.573	.000																																																																													
	Almadım	264	2.97	.78																																																																															

6.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Eğitim yöneticileri ve Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin algıları; Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe ve Okul dışı eğitim ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 11. Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Değerlendirme Alt boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p	fark
Cinsiyet	Kadın	225	3,37	.82	1.811	.073	
	Erkek	228	3,22	.94			
Yaş	24-30	116	3.47	.82	7.238	.000	1-4
	31-35	76	3.45	.65			1-5
	36-40	92	3.44	.93			2-5
	41-45	72	3.08	.94			3-5
	46+	97	2.96	.92			
Çalışma Pozisyonu	Öğretmen	341	3.21	.91	8.314	.000	1-3
	Müdür Yardımcısı	62	3.39	.78			
	Okul Müdürü	50	3.74	.69			
Eğitim Düzeyi	Lisans	361	3.26	.88	-2.671	.000	
	Lisansüstü	92	3.51	.91			
Çalıştığı İlçe	Merkezefendi	164	3.14	.83	3.687	.022	1-3
	Pamukkale	148	3.37	.91			
	Sarayköy	141	3.38	.90			
Eğitim alma durumu	Aldım	189	3.76	.87	10.618	.000	
	Almadım	264	2.94	.74			

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($t=1,81$; $p>0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin genel algılarının cinsiyet durumuna göre kadın veya erkek olma durumuna göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri

ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=7,23$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın yaşları 24-30 olanlarla ($X_{24-30}=3,47$) yaşları 41-45 ($X_{41-45}=3,08$) olanlar arasında, yaşları 24-30 olanlarla ($X_{24-30}=3,47$) yaşları 46-61 ($X_{46-61}=2,96$) olanlar arasında, yaşları 31-35 olanlarla ($X_{31-35}=3,45$) yaşları 46-61 ($X_{46-61}=2,96$) olanlar arasında ve yaşları 36-40 olanlarla ($X_{36-40}=3,45$) yaşları 46-61 ($X_{46-61}=2,96$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının çalışma pozisyonuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=8,31$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın öğretmenlerle ($X_{\text{ö}}=3,21$) okul müdürleri ($X_{\text{om}}=3,74$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu ve farkın okul müdürleri lehine olduğu görülmektedir. Değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=-2,67$; $p<0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin genel algılarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve bu farkın lisansüstü mezunları lehine olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=2,06$; $p<0,05$) görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda farklılığın Merkezefendi ilçesinde çalışanlarla ($X_{\text{M}}=3,14$) Sarayköy ilçesinde çalışanlar ($X_{\text{S}}=3,38$) olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu ve farkın Sarayköy ilçesinde çalışanlar lehine olduğu görülmektedir. Değerlendirme alt boyutuna ilişkin algılarının okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t=10,57$; $p<0,05$) görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları değerlendirme alt boyutuna ilişkin genel algılarının okul dışı öğrenme ortamları bilgi boyutuyla ilgili eğitim alanlarla almayanlar arasında farklılık olduğu ve bu farkın eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir.

7. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın verileri sonucunda, okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları genel olarak anlamlı öğrenme ve sosyal beceri öğretimindeki önemi konularında çok yeterli oldukları ve okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili ise orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, branşa göre anlamlı farklılık göstermediği ancak yaş, çalışma pozisyonu, eğitim düzeyi, görev yapılan ilçe, okul dışı öğrenme alanlarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre

farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçları ile paralellik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Atmaca (2012) “Derslik Dışı Fen Etkinlikleri ve Bu Etkinliklere Dayalı Öğretimin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri” öğretmen adaylarının eğitim içerikli gezi ve gözlem etkinliklerinde karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için öğretmen adaylarıyla öğretmenlerin eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Erten ve Taşçı (2016) “Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada sosyal bilimler ve fen bilimleri eğitimlerinde okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımları elde etmede çok etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bozdoğan (2017) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının tamamına yakınının okul dışı öğrenme çevrelerine yapılacak gezilerin öğrencilerin gelişimini desteklediği, avantajlar yarattığı ve gezilere katılan öğrencilerin derse karşı olumlu tutum ve değerler geliştirdiği, motivasyonlarını arttırdığı, öğrencilerin gezi yerinde bilgiyi keşfederek tecrübe ve deneyim kazandıkları, müfredat uygun gezilerin kavram yanlışlarını giderdiği, fen okuryazarlığını desteklediği, öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı ve donanımlı nesiller yetiştirme potansiyelini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik olumsuz algıların olduğu sonuçlar da ortaya çıkmaktadır. Büyükkaynak, Ok ve Aslan (2016) okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler ve öğrenciler açısından olumsuzluklarını; “a) Zaman açısından, çok zaman almasından kaynaklı sorunlar oluşabileceği, b) Güvenlik açısından, disiplin problemleri yaşandığı, c) Öğrenci algıları açısından, öğrencilerin bu tür ortamları eğlence olarak algıladığı, d) Ekonomik açıdan ise maddi ve ulaşım zorlukları olduğu” şeklinde dört başlık altında incelemiştir. Bu olumsuzlukların olumlu katkılar sağlamasına yönelik çalışmalar yapılabilmesi de mümkün görülmektedir. Türkmen (2010) çalışmasında bireyin bilgisini arttırması, günlük hayatındaki sorunları çözme ve öğrenmenin tamamının sınıf ortamında gerçekleşmesi mümkün olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenmenin sosyal hayatın sürdüğü alanlar, müze, hayvanat bahçesi, hastane, sivil toplum örgütleri, alışveriş merkezleri, botanik bahçesi, medya, oyun sahaları, plaj, aquapark gibi alanların okul dışı öğrenme alanları olduğu belirtilmiştir.

8. Kaynakça

- Atmaca, S. (2012). Derslik Dışı Fen Etkinlikleri ve Bu Etkinliklere Dayalı Öğretimin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Balkan Kıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Berberoğlu, O. E., & Uygun S. (2013). “Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Gelişiminin İncelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(2), 32-42.
- Bianci, L., Feasey, B. (2011). Sınıf Sınırlarının Ötesinde Bilim, *Journal, ISSN: ISSN-0269-2465*
- Bozdoğan, A. (2017). “Fen Eğitiminde İnfomal Öğrenme Ortamları” Dersine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (8), 1-17.
- Bozdoğan, A.E., & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarısına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 95-114.
- Büyükkaynak, E., Ok, Z., & Aslan, O. (2016). Science Teachers’ Views on Out-of-School Learning Environments in Science Education. *Kafkas University Journal of the Institute of Social Sciences*,1, 43-60. doi:10.9775/kausbed.2016.032
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 638-657.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*,16, 171-190
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Martin, L. M. W. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88 (S1), 71-82
- MEB. (2018). Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu. Retrieved from [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_ EGITIM_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Paykoç, F., Baykal, S. (1999). Müze pedagojisi: kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak müzelerin etkinliğine ilişkin bir çalışma. 3. Uluslararası Tarih Kongresi’nde sunulan bildiri, Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul.

- Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşçı, G. & Soran, H. (2008). Hücre Bölünmesi Konusunda Çoklu Ortam Uygulamalarının Kavrama ve Uygulama Düzeyinde Öğrenme Başarısına Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34: 233 – 243
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K.E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. İlköğretim Online, 11(4), 883-896.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (Sınıf-Dışı). Fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46-59.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 02



**Metalinguistics: Sapir-Whorf Hypothesis
(Süleyman Kasap, Şehnaz Nigar Çelik, Büşra
Dağdemir)**

Metalinguistics: Sapir-Whorf Hypothesis

Dr. Süleyman Kasap¹, Dr. Şehnaz Nigar Çelik², Büşra Dağdemir³

¹*Van Yuzuncu Yil University- Faculty of Education ELT Department, Van- Turkey*

E-mail: kasap_hakan@hotmail.com

ORCID ID: 0000-00018367-8789

²*Van Yuzuncu Yil University- Educational Sciences, Van- Turkey*

E-mail: sncecik@yyu.edu.tr

Orcid No: 0000-0003-4126-0362

³*Van Yuzuncu Yil University- Faculty of Science and Literature- ELL Department,*

Van- Turkey, E-mail: bvdagdemir@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3920-6527

1. Introduction

Since the primitive man, people have been tending to communicate with each other for various reasons. For effective communication, using a common language is inevitable. It is very well-known that language is a primary need for human beings to live in a civilization, express their opinions and feelings, earn money, have a social life, and so on. For these reasons, language has been defined with different perspectives by scholars, scientists, and linguistics. First of all, language can be defined as a system that is operated by a society with discretionary vocal symbols (Lyons, 1981). American linguists Chomsky defines language as a mirror of the mind. His definition shows that human language shows people's intellectual capacity without any obstacle, like a mirror (Chomsky, 2006). By grammar structures, words are used together to produce utterances (McWhorter, 2004) . That helps to show impressions of experiences, daily life, and also it helps to affect others. From this definition, it is seen that language is beyond words and grammar structures. It is a coherent combination of words and structures.

Language cannot be thought without culture because language represents a nation, and it is strongly dependent on speakers' attitudes of that nation. Language and culture affect themselves mutually (Rabiah, 2012). Language is known to stand for the whole culture since it indicates the cultural phenomena in the minds of its users (Kuo & Lai, 2006). As stated, a culture includes language, and at the same time, a language includes culture. These two phenomena cannot be distinguished without losing their values (Koç, 2020). From the cultural view, a language is known as a nations' memories. Thanks to this language feature, cultural values are transferred to the younger generations, and national cultural elements are protected (Birol, 2015). Humans use words to express their feelings, opinions, or world knowledge with other people; thus, they share common experiences. During their expressions, language reality occurs. This case shows that people reveal their experiences, and they also create common experiences utilizing language.

Language has both verbal and non-verbal aspects and both concrete cultural reality (Kramersch, 2000).

The relationship between language and culture has been examined many times by different linguists and researchers. Their relationship is never refused; however American linguists Edward Sapir and his student Benjamin Lee Whorf looked at this relationship from different perspectives. Although Edward Sapir initiated the examinations, his pupil Whorf developed Sapir's ideas and put forward a hypothesis. According to the Sapir-Whorf hypothesis, the language of a given community organizes its culture, its worldview, as a community sees and understands the reality that surrounds it through the grammatical and semantic categories of its language. There is therefore an interdependence between language and culture. People see reality through the categories of their language, but their language is constituted based on their way of life. The aim of this study is to examine common features of language in the view of the principle of linguistic relativity basing on Sapir-Whorf hypothesis. The study concludes that users of markedly different linguistics backgrounds are driven by their languages to different types of observations and different evaluations of externally similar acts, and, therefore, they are not equivalent observers, as they might arrive at somewhat different worldviews.

2. The Sapir-Whorf Hypothesis

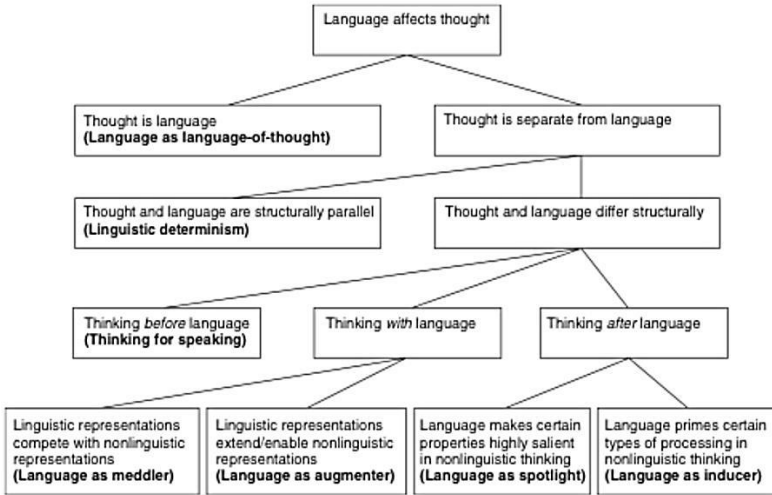
The 19th-century German scholar Wilhelm von Humboldt put forward the relationship between language and thought. According to Humboldt, language is like a bridge between humans' inner world and the outer world. Moreover, language is an interceder between ideas and facts; language is seen as a tool for creating people's characters (Kozlova, 2016). In Humboldt's view, language ultimately shapes thoughts, and thoughts cannot occur without language (Mills, 2000). Humboldt biased many linguistics with his opinions about language and thoughts.

According to the chart above, language and thought are not separated, and they need each other to develop. People's language affects their thought and cultural features. For effective communication, people need to think and use their language by involving their background knowledge.

In the first half of the 20th century, American linguists Edward Sapir and his pupil Benjamin Whorf formulated a theory named after Sapir- Whorf Hypothesis. According to their theory, language foreshows what people see in the world around them. Put it differently; human language determines reality. People see the world how their language shows (Mills, 2000). This hypothesis expresses the impact of language on people's opinions, feelings, awareness. It claims that people who speak different languages anticipate and perceive the world's reality differently because their language affects their

worldview, and each language has a unique worldview. Sapir-Whorf hypothesis refers not only to the linguistics field, but it also focuses on ethnology, sociology, philosophy, natural science, psychology fields (Hussein, 2012).

Table 1 - The hypothesis of linguistic relativity (Wolff & Holmes, 2011)



Edward Sapir stated his opinions on the relationship between language and thoughts with his words;

"It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the 'real world ' is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached" (Sapir, 1929).

His statements indicate that language structures decide and set measures to human thoughts. Additionally, the power of language over the process of thought is emphasized. According to Edward Sapir, language is a cultural output. Structures in a language constructed from influence mechanisms. Languages are linked with both lexical and grammatical categories. These categories are consistently related to the understanding of experience in the world (Silalahi, 2011).

This hypothesis is also called "The Whorfian Hypothesis" because Edward Sapir's pupil, Benjamin Lee Whorf" developed this theory by including Sapir's opinions; however, unlike Sapir, he believed that language

does not determine thoughts, but it shapes. According to Whorf's studies on Native American languages, like Hopi, Nootka, Apache, he found out that language structures influence people's minds and perceptions. (ArISOY, 2021). The hypothesis has two versions; the strong version and the weak version. As seen, the strong version belongs to Sapir's opinions because they are so strict and extreme. The strong version claims that what people think is determined by their languages. By softening Sapir's ideas, Whorf formulated the weak version of the Sapir-Whorf Hypothesis, and the weak version is the one that is currently known as the Sapir-Whorf hypothesis.

2.1. Linguistic Determinism

Linguistic determinism is known as the strong version of the Sapir-Whorf hypothesis because this approach is rather strict. Edward Sapir supported the idea of linguistic determinism because of his sharp claims on language and the human mind (ArISOY, 2021). According to the linguistic determinism approach, language structure puts limits on people's perception of reality. It means that language structures directly determine people's language and culture (Mahyuni, 2007). This approach underlies the linguistic relativity approach and the Sapir- Whorf hypothesis (Elmalı, 2014).

2.2. Linguistic Relativity

Benjamin Lee Whorf, an engineer, is known as an amateur linguist because he never got a professional degree in linguistics. As he was interested in linguistics, he started to study with Edward Sapir on Sapir's theory on language and mind (McAfee, 2004). After Whorf softened Sapir's ideas on the relationship between language and people's thoughts, linguistic relativity theory occurred. Whorf's soft interpretation claims that language does not determine people's minds, but language and the human mind shapes each other mutually, and they both affect people's perception of reality (Casorio, 2015). This theory is also named as "Whorfian Hypothesis" or with the name of Whorf's mentor at Yale University "Sapir-Whorf Hypothesis." However, it does not consist of all of his mentor's opinions. According to Whorf's studies, whereas people see the same reality, they do not perceive and understand samely because of their language. This statement means that people who speak different languages have different opinions on the same thing because of the effect of their language on their background knowledge (Chapelle, 2013).

According to Whorf;

"We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do largely because we are parties to an agreement to organize it in this way – an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language. The

agreement is, of course, an implicit and unstated one, but its terms are absolutely obligatory; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees." (Whorf, 1956)

In order to defend his views, Whorf compared English with other languages. According to findings, many different words for "snow" are available in Eskimo because, for their culture, snow has an essential role. Unlike Eskimo, only a word is available for snow, cold, and ice in the Aztec language.

In addition to differences in vocabulary, differences in the structure were also focused on. It was found out that there is no notion of time seen as a dimension in the Hopi language. As it is very well known that the notion of time has a crucial role in Western physics, Whorf claimed that English physics is quite different from Hopi physics, and moreover, an English physicist and a Hopi physicist would not understand each other (Mills, 2000). Despite Whorf's studies on the time notion in the Hopi language, his argument stayed as an urban myth in popular literature because there was insufficient evidence (Anderson, 2019)

3. Conclusion

This study is mainly based on the relationship between language and culture. Although there are many theories on this topic, this relationship was examined in the view of the hypothesis that Edward Sapir and Benjamin Lee Whorf put forward. It is also indicated that although the hypothesis was initiated by Edward Sapir, Whorf put it into its final and acceptable form, and that is also called linguistic relativity. This study aims to show languages' effects on how people perceive the world with the Sapir-Whorf Hypothesis. The hypothesis assumes that people who speak different languages perceive the world differently and think differently. In particular, the attitude to such fundamental categories as space and time depends primarily on the native language of the individual. As revealed in the study, their language shapes people's perceptions, thoughts, and beliefs, and their world view and culture enrich the vocabulary and principles of their language. It might as well be emphasized that language has a psychological essence and reflects human experiences. Wharf, following Sapir, also sought connections between language and human psychology. They both demonstrated how different languages interpret identical situations, highlighting different details, by relying on Albert Einstein's principle of general relativity; therefore, linguistic relativity refers to the concept of grammatical and semantic categories of a specific language, providing a frame of reference as a medium through which observations are made. Speakers of a given language perceive sounds that are acoustically different from the same if the sound comes from

the basic phoneme and does not contribute to changes in semantic meaning. Therefore, language speakers pay attention to sounds, especially if the same two sounds come from different phonemes. Such a differentiation is an example of how different observational frames of reference lead to different patterns of attention and perception. The study concludes that the methods of thinking depend on the ethnocultural characteristics of a particular speaker. Despite many reactions to this hypothesis, Whorf's distinction between the "obvious" (phenotypic) and "hidden" (crypto topic) grammatical categories has become very influential in linguistics and anthropology. British linguist Michael Halliday wrote of Whorf's notion of "crypto type" and his conception of how grammar shapes reality, that it will eventually prove to be among the significant contributions of twentieth-century linguistics.

Sapir and Whorf were crucially interested in how speakers become aware of the language they use and become able to describe and analyze the language using the language itself to do so. They saw that the ability to arrive at progressively more accurate descriptions of the world depended in part on the ability to construct a metalanguage to describe how language affects experience and thus to have the ability to calibrate different conceptual schemes. Their outstanding efforts have since resumed in developing the study of metalinguistics and metalinguistic awareness in language studies.

4. References

- Anderson, W. (2019). *Linguistic relativity: Sapir-Whorf, The Hopi time, Palmer View*. Schoolworkhelper: <https://schoolworkhelper.net/linguistic-relativity-sapir-whorf-the-hopi-time-palmer-view/>
adresinden alindi
- Arisoy, E. (2021, August). The Language-Thought Relationship on the Basis of Precedence of Thought over Language. *M.A Thesis*. Ankara: Middle East Technical University.
- Bırol, İ. (2015). Bireyde Dil Bilinci. *Journal of Turkish Language and Literature*, 33-44.
- Casorio, N. M. (2015). Linguistic Relativity and Multilingualism. HIM 1990-2015. 1857.
- Chapelle, C. A. (2013). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Elmalı, M. (2014). Kutadgu Bilig'te Dil Olgusu ve Dilsel Belirlemecilik. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, 505-518.
- Hussein, B. A.-S. (2012). The Sapir-Whorf Hypothesis Today. *Theory and Practice in Language Studies*, 642-646.
- İpek, B. (2015). BİREYDE DİL BİLİNCİ. *Journal of Turkish Language and Literature*, 33-44.
- Koç, N. (2020). Cultural Awareness among Foreign Language Education Students. S. Kasap içinde, *Applied Linguistics in ELT Classrooms* (s. 133). Ankara: Anı yayıncılık.
- Kozlova, T. (2016). The Theory of Linguistic Worldview by Wilhelm Von Humboldt and Its Connection with the Culture of Sign Language. *International Conference on Arts, Design and Contemporary Education* (s. 177-180). Moscow: Atlantis Press.
- Kramsch, C. (2000). *Language and Culture*. Oxford: Oxford Introductions to Language Study.
- Kuo, M.-M., & Lai, C.-C. (2006). Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning. *Journal of Foreign Language Instruction*, 1-10.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahyuni. (2007). Valuing Language and Culture: An Example from Sasak. *Makara, Sosial Humaniora*, 79-86.
- McAfee, C. (2004). The Linguistic Relativity Theory and Benjamin Lee Whorf. *McMaster Journal of Communication*, 26-31.
- McWhorter, J. (2004). *The Story of Human Language Part I*. The Teaching Company.
- Mills, J. (2000). Linguistic Relativity and Linguistic Determinism: Idiom in 20th Century Cornish. *New Directions in Celtic Studies Conference* (s. 1-11). Newquay: University of Luton.
- Rabiah, S. (2012). Language as a tool for communication and cultural reality discloser. *1st International Conference on Media, Communication and Culture "Rethinking"*. Universitas Muhammadiyah Yogyakarta and Universiti Sains Malaysia.
- Sapir, E. (1929). The Status of Linguistics as a Science. *Language*, 207-214.

- Silalahi, R. M. (2011). Linguistics Relativity: Edward Sapir's Perspective on Language, Culture, and Cognition. *Journal of English Language and Culture*, 75-90.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: Mass. MIT Press.

Academic Developments on Social and Education Sciences

CHAPTER 03



**Z Kuşığı, Değerleri ve Çalışma Hayatından
Beklentileri (Hakan Uğurbulduk, İ.Efe Efeoğlu)**

Z Kuşağı, Değerleri ve Çalışma Hayatından Beklentileri

Hakan Uğurbulduk¹, Doç.Dr. İ.Efe Efeoğlu²

¹*Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi,*

E-mail: hugurbulduk@gmail.com:

²*Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi,*

E-mail: e.efeoğlu@gmail.com:

1. Giriş

İnsanların yaşamlarını devam ettirme amacı ile avcılık ve toplayıcılıkla başlayan çalışma faaliyetleri tarihsel süreç içerisinde, ilkel araçların yapılmasından teknoloji devrimine varan birçok değişime uğramıştır. Çalışma hayatının bu değişimi çalışanların ve çalışma ortamının da değişimine yol açmış, iş hayatının üretme ve para kazanma olgusundan daha farklı açılardan ele alınması ihtiyacı doğmuştur.

Dünyadaki ekonomik gelişmeler, krizler, teknolojik yenilikler, savaşlar gibi olayların insanlar üzerinde farklı etkileri olmuş ve insanlar yaşadıkları dönemin olayları ve koşullarına bağlı olarak farklı kişilikler ve davranış biçimleri oluşturmuştur. Kuşak farklılıkları olarak tanımlayabileceğimiz bu farklılıkların iş hayatına yansması kaçınılmaz olduğundan aynı ortamda görev yapan fakat farklı değerleri olan kuşakların beklentilerinin araştırılması ve çalışma hayatına uyarlanması gerekliliği bulunmaktadır. Çalışma yaşamına yıllar itibarı ile yeni kuşaklar katılmaktadır. Günümüzde firmalar Z kuşağını istihdam etmeye başlamışlardır. İleriki yıllarda çalışma yaşamında daha fazla yer alacak bu kuşağın gerek işe alım, gerekse çalışma hayatındaki değer ve beklentilerinin bilinmesi, işverenlerin daha fazla fayda sağlamasına yardımcı olacaktır. Toplum oluşturulan bireylerin yeteneklerinin ve kariyer beklentilerinin anlaşılması hayatlarını daha iyi şartlarda geçirmek için katıldıkları çalışma yaşamının ilk aşamasıdır (Şimşek, 2019). Beklentiler ile sunulan fırsatlar arasındaki fark arttıkça, çalışanları elde tutma önündeki engel de büyüyecektir(Çinkır, 2018). Çalışan devir hızı, işe alım maliyetleri, çalışanların eğitilmesi, eğitilmiş iş gücü kaybı, kurulmuş iş bağlantıları üzerinden işyerlerinin kar ve verimlilikleri üzerinde etki bırakacaktır(Hardin, 2020).

Z Kuşağı ,iş hayatında yeni yeni yer alıyor olmaları, tüketim ve satın alma içerisindeki paylarının artması gibi nedenlerden ötürü araştırmacıların ilgi alanına girmektedir. (Pauli vd., 2021)a göre Z kuşağı iş hayatına yeni girmekte, iş değerleri ve sosyal beklentilerinin anlaşılması, söz konusu anlayışlarının diğer kuşaklara göre farklı olması nedeni ile önem arz etmektedir. Yaşamlarında ve tercihlerinde bu denli çeşitlilik olan ,dijital

dünyaya doğmuş Z Kuşağının tercihlerinin anlaşılması ve iş yaşamının bu jenerasyona adapte olma zamanı geldiği düşünülmektedir(Agarwal & Pratiksinh, 2018). Araştırmalar Z kuşağının küçük yaştan itibaren akıllı teknolojiler, dijital iletişim gibi değişik şekillerde etkileşime girdiği için farklı düşündüklerini ve çalışma yaşamına farklı baktıklarını göstermektedir (Tang, 2019).Bu anlamda bu farklı düşünce tarzına adaptasyon yanında iş hayatının bu farklılıktan nasıl yararlanacağı da merak konusudur.

İş hayatına yeni katılıyor olmaları nedeni ile Z kuşağından edinilen çalışma yaşamına ait bilgiler sınırlı kalmaktadır. Literatürde çalışmaların ağırlıklı olarak öğrenciler üzerinde yoğunlaştığına rastlanmıştır.(Lazányi & Bilan, 2017; Pauli vd., 2021; Şimşek, 2019; Titko vd., 2020)

Çalışmalarda en fazla kuşaklar arası farklılıklara odaklanılmış olup ,mevcut çalışmalar Z kuşağının diğer kuşaklarla olan davranışsal farklarını araştırmaya yönelmiştir(Titko vd., 2020). Ülkemizde kuşaklarla ilgili yapılan çalışmalar daha çok tüketim tercihlerine yönelik olup, Z Kuşağının iş yaşamından beklentileri ve önceki kuşaklarla yaşadıkları çatışmalar daha çok yurt dışında gerçekleştirilmiştir (Yazıcı, 2019).

2. Kuşak Tanımı

Kuşak kavramı değişik bilim dallarının incelediği bir konudur. Sosyoloji, psikoloji, sağlık bilimleri, ekonomi gibi birçok disiplinin ihtiyaçlara bağlı olarak üzerinde araştırmalar yaptığına rastlanmaktadır.

Literatüre baktığımızda kuşak çalışmalarının August Comte ile başladığını söyleyebiliriz. Comte, kuşakların tarih içinde sürekli hareket eden güçler olduğunu ve toplumsal anlamda gelişim ve ilerlemenin de kuşaklar arası aktarım ile gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Yaşanan iyi ya da kötü tüm olaylar deneyim olarak yeni nesillere aktarılmakta ve hatalardan ders alınmasını ya da benzer olayların çözümünü kolaylaştırmayı sağlamaktadır (Comte'dan aktaran Uysal, 2019).

Kuşak teorisinde en eski tanımlardan biri olarak kabul edilen Mannheim'in tanımına göre aynı kuşağa ait bireylerin paylaşması gereken faktörler:

Biyoloji: Aynı zamanda doğup büyümüş olmak

Sosyal Konum: Aynı zamanda etkileşimde bulunmuş olmak

Tarih ve Kültür: Aynı zaman diliminde doğmuş ve aynı kültürü paylaşıyor olmak

Olarak belirlenmiştir(Mannheim'den aktaran Yazıcı, 2019).Karl Mannheim, çalışmasında kuşakların varlığından bahsedebilmek için kültürel süreçte yeni katılımcıların ortaya çıkması, eski katılımcıların yok oluşu, kuşağa dahil olan kişilerin belli bir zaman bölümüne iştirak etmeleri, kültürel

mirasın taşınması ve nesiller arası kesintisiz geçiş özelliklerinin bulunması gerektiğini ifade eder.(Mannheim'dan aktaran Uysal, 2019)

(TDK)'ya göre Kuşak” Yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu” olarak tanımlanmaktadır. Kuşak tanımı bazılarına göre belirli yaşlara ayrılmış insan topluluğunu temsil ederken, diğerlerine göre aynı tarihsel paylaşım nedeni ile ortak paylaşımı bulunan grupları ifade etmektedir.(Tang, 2019) (Scott & Marshall, 2009)a göre “Kuşak, bir toplumun yaklaşık olarak aynı yaşta doğan üyelerinden oluşan bir yaş grubu biçimidir”.

Bu tanımlarda anlaşılacağı üzere kuşak, aynı yıllarda doğmuş, benzer olaylardan etkilenmiş, ortak davranış biçimleri sergileyen kişi topluluğu olarak tanımlanabilir.

2.1. Kuşaklar

Kuşaklar, içinde yaşadıkları dönemin tarihsel, ekonomik, ailevi bir çok özelliklerinden etkilenmekte, birbirlerinden farklı özellikler göstermektedir. Kuşaklar üzerinde çalışma yaparken bu farklılıklar ortaya konmalıdır(Pauli vd., 2021).

Araştırmacılar tarafından altı kuşak tanımlanmaktadır: Gelenekselciler, Bebek Patlaması, X Kuşağı, Y Kuşağı, Z Kuşağı ve Alfa Kuşağı. Kuşakların dahil olduğu yıllar için değişik tanımlamalar mevcuttur. Kuşakların genellikle toplumları etkileyen olaylar ile belirlenmesi ve her kuşağın yaşadıklarından etkilenme derecelerinin farklı olduğu göz önüne alındığında aslında keskin çizgiler ile ayırmak kolay değildir. Örneğin, kuşaklar ilerledikçe doğum yaşının ilerlemesi, evlenme yaşının daha ileriki yaşlara taşınması gibi sebepler ile aynı kuşağa mensup kişilerin çocukları başka kuşaklarda yer alabilecek, ebeveyn etkisi nedeni ile aynı kuşağa denk gelen kişilerin etkilenme dereceleri de değişebilecektir. Tarihsel süreç içerisinde önceleri savaş ve sosyal olayların kuşaklar üzerinde etkileri fazla iken giderek sanayi, üretim ve son zamanlarda teknolojinin belirleyici olduğu gözlemlenmektedir. Tarihsel süreç içerisinde kuşakların Gelenekselciler hariç 20-25 yıllık periyotlar ile belirlendiği söylenebilir. Son yıllarda kuşakların özelliklerini belirleyici etken olarak teknolojinin ön plana çıkması, kuşaklar belirlenirken ele alınan sürenin de kısalmasına neden olabilecektir. Nitekim literatürde Z Kuşağının 1995-2010 yılları arasında yer aldığı, daha sonra Alfa Kuşağının başladığına rastlanmaktadır. Bu hali ile kuşak tanımlamasının biyolojik boyuttan çok sosyolojik bir boyut haline geldiği düşünülebilir.

Kaynak	Sınıflandırma				
Howe&Strauss 1991	Sessiz Kuşak (1925-1943)	Patlama Kuşağı (1943-1960)	13. Kuşak (1961- 1981)	Milyenyum Kuşağı (1982-2000)	
Lancaster&Snillman 2010	Gelenekselciler (1900-1945)	Bebek Patlaması (1946-1964)	X Kuşak (1965- 1980)	Milyenyum Kuşağı, Eko Patlaması, Bebek Kırıcılar, Y Kuşağı, Gelecek Kuşak (1981- 1999)	
Martin&Tulgan 2002	Sessiz Kuşak (1925-1942)	Bebek Patlaması (1946-1960)	X Kuşak (1965- 1977)	Milyenyumlar (1978-2000)	
Oblinger&Oblinger 2005	Sessiz Kuşak (1925-1946)	Bebek Patlaması Kuşağı (1947-1964)	X Kuşak (1965- 1980)	Y Kuşak, Net Kuşak, Milyenyumlar (1981-1995)	Z Kuşak, Milyenyum Kuşak (1995-2010)
Tapscott 2009		Bebek Patlaması (1946-1964)	X Kuşak (1965- 1975)	Dijital Kuşak (1976-2000)	
Zemke, Raines and Filipzak 2000	Emektarlar (1922-1943)	Bebek Patlaması (1943-1960)	X Kuşak (1960- 1980)	Gelecektekiler (1980-1999)	

Şekil 1: Farklı Kaynaklarda Yer Alan Kuşak Sınıflamaları, (Yazıcı, 2019)

Kuşak tanımlamalarında yer alan ilk kuşak olan Gelenekselciler ya da Sessiz Kuşak, 1900-1945 yılları arasında doğmuş olan, yaşadıkları zor koşullar nedeni ile katı, otoriteye saygılı özelliklere sahip, finansal gelecek, iş, aile ve ahlak değerlerine bağlılık göstermektedirler (Pauli vd., 2021). Dönemin kuşak üzerinde etki bırakan önemli olayları II. Dünya Savaşı, Büyük Buhran, Kore Savaşı ve Sessiz Kuşak olarak anılmalarını sağlayan Mc Carthy'nin inançların konuşulması hakkında getirdiği kısıtlamalardır (Şimşek, 2019). Türkiye'de ise savaşın olumsuz etkilerinin yaşandığı, eğitim ve gelir düzeyinin düşük olduğu dönemdir (Yazıcı, 2019). Genel değerleri arasında olgunluk, dürüstlük ve tasarruf yer alırken, iş değerleri arasında sadakat, yükümlülük ve güvenlik bulunmaktadır (Dries vd., 2008). Finansal ve emeklilik şartlarının uymaması gibi nedenler dışında birçoğunun artık iş hayatında bulunmadığı bu kuşak, topluma ve aileye odaklanmaları ve işyerine sadakatleri ile bilinir (Tang, 2019). Kariyerde yükselme kıdem ve çok çalışmaya bağlı, yönetsel olarak komuta ve kontrol odaklıdır (Yazıcı, 2019).

1945-1964 yılları arasında, II. Dünya Savaşı sonrası doğmuş olan ve sayıca fazla olan Bebek Patlaması Kuşak çalışmaları için yaşam felsefesini benimsemiştir (Pauli vd., 2021). Savaş sonrası yaşam mücadelesinin geride kaldığı, büyüme, refah, ün gibi kavramlara özlem duyulan bir ortama

geçilmiştir(Şimşek, 2019).Türkiye’de ihtilalin ve çok partili döneme geçişin etkileri hissedilmiştir. (Yazıcı, 2019).Yaratıcılık, özgürlük, idealizm ve tolerans yanında çalışma hayatında meydan okuma ,işkolizm ,eleştiri, yenilikçilik, ilerleme ve materyalizm düşünceleri belirgin olmaktadır(Dries vd., 2008). Amerika’daki örnekleri rekabetçi ve güçlü bir iş ahlakına sahip özellikler sergilerken, Çin’deki akranları her ne kadar değişime açık gibi görünseler de idealist ve muhafazakar görünüm sergilemektedir(Tang, 2019). Çalışma azmi ve sadakat duygusu yüksek, değişime açık, materyalist ve ideallerine bağlı, kişisel hedefler ve kendini tatmin odaklı bir yapıya sahiptir(Şimşek, 2019). Çalışkanlık ve fedakarlık işkolik olma boyutuna ulaşmış, geleneksel hiyerarşiyi savunan despotik yönetim anlayışı mevcuttur(Yazıcı, 2019)

1965-1979 yılları arasında doğmuş olan X Kuşağı, otoriteyi sorgulayan, kararlarında adaletin olduğu, çalışma yaşamında aile hayatı, rahatlık ve profesyonelleşme beklentisi içinde olmuştur(Pauli vd., 2021). Şüphe, girişimcilik, denge, öğrenme ve materyalizm bu kuşağın belirgin özellikleri arasındadır(Dries vd., 2008). Vietnam Savaşı ve enerji krizi gibi dünya dinamiklerini değiştiren olaylar yanında toplumda şiddetin artması, AIDS ve uyuşturucuya kolay ulaşılması gibi tehlikelere tanıklık etmişlerdir(Şimşek, 2019).İstikrarsızlık ve refah dönemini yaşamaları nedeni ile girişimci, kendine güvenen ve iş yerine sadakati daha az olan bir yapıya sahiptir(Tang, 2019).Kariyer odaklı, bununla birlikte iş yaşam dengesini gözeten, finansal güvenliklerini önemseyen bireylerden oluşur (Yazıcı, 2019).

Y Kuşağı,1980-1994 yılları arasında doğmuş, önceki nesillere göre daha özgür eğitim almış, karşılaştıkları olayları sorgulayan, dolayısı ile küreselleşme ve yeni teknolojilerin tartışılmasını kolaylaştıran dünyanın ilk teknolojik ve küresel neslidir(Pauli vd., 2021). Kollektivizm, güven, tutku, öğrenme ve sivil fikirlilik özellikleri bulunmaktadır (Dries vd., 2008). İyi eğitilmiş, teknolojik okuryazarlığı yüksek, bireysel, kişisel kariyerlerine kurum menfaatlerinden daha fazla önem vermektedir (Tang, 2019). Kendinden önceki kuşaklara göre daha çeşitliliğin içinde büyümüş, olanakların sınırsız görüldüğü bir ortamda yaşamaya alışan, eş zamanlı birden fazla iş yapabilen, sadakat duygusu olmayan, çalışma yerine eğlenceyi tercih eden, bencil, tatminsiz ve otorite karşıtı bireylerden oluşmaktadır(Yazıcı, 2019).

Çalışmamızda yer alan son kuşak, 1995-2010 yılları arasında doğmuş, doğduğu andan itibaren teknolojinin içinde yer alan , dijital kuşak, dijital yerli vb tanımlamalar ile anılan, globalleşme ve hızlı değişimler içerisinde, güven, hız, kişisel olma isteyen ve teknoloji bağımlısı Z Kuşağıdır (Pauli vd., 2021). Teknolojik olarak yetkin, sözlü iletişim yerine yazılı iletişimi tercih eden, değerlendirmelerini kişisel isteyecek kadar bireyselci ve katı hiyerarşiye karşı, işyerinde çeşitlilik beklentisi ötesinde yokluğunun endişe

yaratacağı düşüncesine sahip, bu isteğine rağmen yüzeysel ilişkiler kurabilen, mali açıdan daha fazla muhafazakar bir yapıya sahiptir(Tang, 2019). Z Kuşağı sıkıntıları da küresel anlamda deneyimlemiş,11 Eylül, resesyon, mortgage krizi gibi tüm dünyayı etkisi alan olaylara şahit olmuştur (Şimşek, 2019).Bilgiye diğer kuşaklardan daha fazla ulaşabiliyor olmanın bir sonucu olarak dünyada yaşanan olaylardan daha fazla etkilenmektedirler. Bu etkileşim sonucunda daha temkinli, çevreye ve sosyal olaylara duyarlı, dünyayı değiştirmeye eğilimli davranışlar sergilemektedirler(Düzgün, 2020). Doğduğu andan itibaren her yerden bilgiye ulaşılabilme imkanına sahip olan, iş yaparken veya öğrenirken aktif olmayı, yazılı veya ödev yerine sunumu tercih eden, motor becerileri en yüksek fakat konsantrasyon bakımından çok düşük, dijital eğlence olanaklarının fazlalığı nedeni ile eğlenceyi ertelemekte zorlanan özellikler barındırmaktadır(Yazıcı, 2019).

3. Değer Kavramı

Değer olgusu günlük hayatta çok fazla kullanılan, önceleri daha çok ahlaki boyutta ele alınmış ancak günümüzde eğitim, iş hayatı, politika, sağlık bilimleri gibi birçok alanda araştırmalara konu olmuştur. Değer, kişinin bir davranış şeklini tercih etmesinde anahtar rol üstlenmekte, istediği ya da istemediği şeyleri biriktirerek tutumlara rehberlik etmektedir. Bunun sonucunda yaşama bakış ve kişisel hedefler şekillenmektedir. Ulaşmak istenen unsur para , kariyer, mal , mülk gibi maddi şekilde olabileceği gibi, sevgi, saygı, anlayış gibi manevi şekilde de olabilir. Ayrıca aynı değer her insanda farklı derecelerde bulunur.(Şimşek, 2019)

(TDK, t.y.)’ya göre değer “Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey” ve “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır.Değerlerin genel olarak özellikleri arasında belirli durumlarda ortaya çıkması, tercih edilen hayat tarzı ve davranışlar hakkında olması, seçimlerimizi veya olayları ve davranışları değerlendirmemizi yönlendirmesi, önem sıralamasına göre derecelendirilmiş, görüş veya inanışlar olması yer almaktadır(Baloğlu & Yıldız, 2005).

Değerler hakkındaki açıklamalar

- İnanışlar içeren ve dolayısıyla da aşkınlıklar taşıyan olgular olmaları
- Fertlerin yapıp ettiklerini rasyonelleştirip içselleştirmelerine imkân vermeleri
- Genelde ilgi gösterilen, arzu edilen şeyler olmaları,
- Her alanla ilgili olmaları ama alanların kendine özgü değerleri barındırmaları.
- Farklı kaynak ve içeriklere sahip olsalar da bir biçimde sosyallik içermeleri .

Şeklinde özetlenebilir(Aydın, 2003).

Tablo 2: Kuşakların özelliklerinin karşılaştırılması (Yazıcı, 2019)

Kuşakların İsimleri	Sesiz Kuşak	Bebek Patlaması Kuşağı	X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı
Alternatif Kuşak	Geleneksel Kuşak	Patlayıcılar	Xler	Milyenyum Kuşağı	Anında Çevrimiçi Kuşağı
Kuşak İsimleri	Emektarlar Sadık Kuşak Uyumlu Kuşak Olgun Kuşak/Gaziler Bebek Patlaması Öncesi Kuşak Depresyon Kuşağı Radio Kuşağı Yönetimsel Sorunlar Kuşağı	Soğuk Savaş Dönemi Çocukları Orta Kuşak Sandviç Kuşak Patlama Kuşağı	13. Kuşak Bebek Kınacılar Patlama Sonrası Geçiş Dönemi Çocukları Kayıp Kuşak	Gelecek Kuşak www Kuşağı Dijital Kuşak Patlama Kopyası	Kuşak İ İnternet Kuşağı Gelecek Kuşak Net Kuşağı
Kuşakların Özellikleri	Sadakat duyguları yüksek Yardımlaşmayı seven Risk almaktan kaçınan Oroniteye saygılı Güven duygusunu önemseyen Ozguven duygusu eksik	Sadakat duyguları yüksek İşkolik Takım çalışmasını önemseyen Kanaatkâr Rekabetçi Teknolojiden uzak	Sadakat duyguları değişken Oroniteyi sorgulayan Toplumla duyarlı İş motivasyonları yüksek Teknolojiye ilgisi zayıf Kaygılı	Sadakat duyguları az Oroniteyi zor kabullenen Bağımsızlığına düşkün Çok sık iş değiştiren Bireyci Teknolojiyle büyüyen	İşbirlikçi Yaratıcı Gerekeği Teknolojiyle doğan
Önemli Olaylar	II. Dünya Savaşı Ekonomik Buhran Televizyonun doğumu	İnsan Hakları Hareketi Radioyun altın çağı 1960 İhtilali	Petrol krizi 1968 Kuşağı Sinemanın doğuşu	Körfez Savaşı 9/11 Çalgına saatleri İnternet İpod PlayStation Cep Telefonu	11 Eylül Saldırısı Irak Savaşı Gezi Parkı Olayları Facebook Twitter Instagram

Değerlerin sınıflandırılmasında amaç ve araç değerler şeklinde, güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik değerleri şeklinde ya da estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler şeklinde sınıflamalar bulunmaktadır (Şimşek, 2019). Değerlerin farklı algılanışı nedeni ile görüş birliği oluşmadığı görülmektedir.

Kişilerin beklentileri birden fazla açıdan tanımlanmaktadır.

İçsel değerler , gelişim , kendini gerçekleştirme, özerklik, yetkinlik gibi maddi olmayan psikolojik ihtiyaçlardır. Dışsal değerler, kariyer, mevki, güç, ücret, unvan gibi daha çok maddi sonuçları olan değerlerdir(Agarwal & Pratiksinh, 2018) İçsel değerler, kişinin maddi olarak ölçemeyeceği, sonuçtan çok sürece odaklandığı, bağımsız olarak karar verme, otorite sahibi olma, özveride bulunma, hayal gücünü kullanma gibi değerlerdir. Dışsal değerler ise daha maddi özellikler içeren, maaş, ödül, emeklilik ya da sağlık olanakları gibi beklentilerdir(Kavak, 2020). Dışsal değerler işin getirdiği maddi sonuçlar ile ilgili iken, içsel değerler o işin yapılmasından duyulan manevi duygular ile ilgilidir(Şimşek, 2019).Özgecil değerler, yardım ile ilişkilidir ve karşdakine, çalışana, topluma yardımcı olma, katkıda bulunma ile ilgilidir. Statüye bağlı değerler kişinin başarı, statü, ilerleme odaklı olduğunu , belirli bir iş ya da görevde bulunmayı tercih ettiğini ifade eder. Sosyal iş dengesi, iş yerinde diğer kişilerle olan iletişim kalitesi, iş ortamının rahatlığı / eğlence düzeyi ve iş yaşam dengesinin ne ölçüde sağlandığı ile ilgilidir.(Agarwal & Pratiksinh, 2018)

Buradan yola çıkarak, değer kavramını, kişilerin ulaşmak istedikleri ya da önem verdikleri şeylere göre değişiklik gösteren, maddi ya da manevi olabilen, tutum ve davranışlarını belirleyen , sübjektif standartlar olarak tanımlayabiliriz.

3.1.Çalışma Yaşamında Değer

Çalışma yaşamı günümüzde yaşamın en önemli kısmı olarak, hayatını idame ettirmenin kaynağı olma dışında birliktelik, statü, sağlık olanakları, tüketim imkanları gibi hayatın genelini şekillendiren bir unsur olmaktadır (Şimşek, 2019).

Çalışma değerleri, kişilerin çalışma yaşamında elde etmek istedikleri maddi unsurlar ile ulaşmak istedikleri manevi doyumunu ifade eden, genel değerlerinin çalışma yaşamına indirgenmiş halidir(Kavak, 2020). Her kuşağın kendine özgü değerleri, beklentileri, olayları algılama biçimleri vardır. Bu karakteristik özellikler benzer bir bilinç oluşmasına neden olacağından, çalışma yaşamında iş yapış biçimini de belirleyecektir.(Şahin, 2021). Çalışma yaşamında değişik kuşakların bir arada bulunması ve kuşakların değerlerinin ve beklentilerinin araştırılması ortak bir nokta haline

geldiğinden kuşakların çalışma değerleri üzerinde yoğun çalışılan bir konu olmuştur(Hsieh, 2018).İş değerleri, kişinin standartları değerlendirmesidir ve kişiden kişiye değişen, çalışma hayatındaki pozisyonlara gösterdiği davranış biçimlerini tahmin eder. Örneğin bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlara göre daha hırslı oldukları, erkeklerin ücret ve yükselme beklentisi içinde olmalarına karşın kadınların esnek çalışma saatleri ve uyumlu çalışan tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır(Agarwal & Pratiksinh, 2018). Benzer şekilde bazı insanlar çalışma ortamının fiziki koşullarına değer verirken, diğerleri kişilik özelliklerini kullanabilecekleri, bağımsız oldukları, yeni şeyler öğreneceklerine inandıkları işyerlerini tercih etmektedirler(Kavak, 2020).

İş değerleri cinsiyet, yaş ve eğitim gibi faktörlerden etkilenmektedir (Şimşek, 2019). Değişik çağlarda yaşamış ve değişik kültürlerden etkilenmiş olan nesillerin çalışma hayatına ait değişik değerleri olacak ve iş hayatını etkileyecektir. Bu değişiklikler çeşitlilik getireceği gibi çatışmalar da yaratacaktır(Sihombing, 2021).

İş değerleri ve çalışma ortamı ile ilgili olarak Hawthorne 1920’li yıllarda yaptığı çalışmada, ortam ışığının artırılmasının verimlilik artışına neden olduğu, sosyal normlar ve grup standartlarının kişisel çalışma davranışlarını belirleyen ana belirleyici olduğu sonucuna varmıştır(Robbins & Coulter, 2018).

Her kuşak kendi yaşamsal tecrübeleri neticesinde farklı dünya görüşüne ve davranış biçimlerine sahip olması nedeni ile çalışma yaşamında da yönetme ve yönetilme bakımından farklılıklar göstermektedir. Nesillerin davranış farklarını inceleyen bir çok araştırmacı, kuşakların ilişki kurmadaki farklılıklarını ve farklı motivasyon ve iletişim teknikleri kullanılması gerektiğini fark etmişlerdir.(Silinevica & Meirule, 2019)

Küreselleşen dünyada çalışanların eğitim ve beklentilerindeki değişimler artık yükselmekten daha kapsamlı hale gelen kariyer kavramının da değişmesine neden olmaktadır(Şimşek, 2019). Günümüzde çalışma yaşamı değişik kuşaklardan oluşmakta, Z kuşağının çalışma yaşamına ait değerlerini ve özelliklerini belirlemek işe alım ve sonrasında stratejik planlama açısından esastır.(Sihombing, 2021)

Ülkemizde çalışma hayatından beklentiler; yüksek gelir, sosyal statü, sosyal güvence, işin beğenilmesi, iş ortamı ve fiziki şartlar üzerinde yoğunlaşmaktadır(Yazıcı, 2019).

Çalışma hayatında birden fazla kuşak yer almakta, her kuşağın kendine özgü özellikleri, beklentileri ve değerleri bulunmaktadır. Organizasyonlar motivasyonu sağlamak ve verimliliği arttırabilmek adına tüm kuşakların beklentilerini ve değerlerini göz önüne almalıdır. Kuşaksal farklılıkların, çalışanların beklentilerinin ve iş yapış şekillerinin bilinmesi, iletişim

kalitesini arttıracak, motivasyona ve organizasyonda kalma süresine olumlu yansıtacak, şirketlerin hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca her toplumun da çalışma hayatına bakış açısı farklılık göstermektedir. Bazı ülkeler uzun mesai saatleri boyunca çalışmayı tercih ederken, bazı ülkelerde öğle saatlerinde uzun dinlenmeler bulunmaktadır. Son zamanlarda gerek bilimsel anlamda gerekse şirketlerin bünyesinde çalışanların beklentilerine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır.

4. Z Kuşağının Özellikleri Ve Çalışma Hayatından Beklentileri

Yapılan araştırmalar Z kuşağının girişimci, teknolojik, bireysel, finansal odaklı, düşük dikkat seviyesine sahip, çevreye duyarlı, kendine güvenen, çoklu iş yapma kabiliyetine sahip olduklarını ortaya koymuştur.(Silinevica & Meirule, 2019) Z kuşağı teknolojik avantajlarla doğduklarından sürekli yeni teknolojileri kullanmakta, birden fazla işi aynı anda yapma eğilimindedir. Ayrıca yaratıcılık ve inovasyon ilgileri ve girişimcilik eğilimleri nedeni ile kendine güvenleri daha fazladır.(Pauli vd., 2021) Z Kuşağının kişilik özellikleri arasında yardımsever, iyi niyetli, hoş görülü, içten ve sevecen özellikleri ile girişimcilik duygusu ön plandadır. Muhafazakar yapısı ile aileye değer veren , öz denetimi yüksek davranışlar sergilemektedir. Teknolojiye yatkınlığı ve hayatına hızlı bir şekilde adapte etmesi ,uzaktan çalışma ile işletmeleri mali açıdan, çalışanları kişisel zaman bakımından olumlu etkileyecektir.(Şimşek, 2019)

Z Kuşağının hayatında, işin merkezियeti konusunda farklı beklentileri olduğuna ve eskide kalmış yönetsel organizasyonlara değişik davranışlar sergilediklerine dair çalışmalar bulunmakta, ayrıca iş ortamında tanınma ve kompakt ekiplerde bulunmayı istedikleri bilinmektedir(Pauli vd., 2021).

Bu kuşak kişisel gelişime önem veren, zorlayıcı hedefler isteyen çalışma değerlerine sahip olup ,değer odaklı ve kişisel gelişim sağlayan, kendine güvenen ve şeffaflık içinde olan çalışma ortamı beklentisi içindedir. Bazı çalışmalarda Z kuşağının başarı, kişisel güvenlik ve fark yaratma amacıyla olduğu da ifade edilmektedir .İş hayatına yeni giriyor olmalarına rağmen, diğer kuşaklarla karşılaştırıldıklarında, aynı anda bir çok işi verimli bir şekilde yapabilme becerisi yanında, inovasyon ve yaratıcılık anlamında daha yetenekli oldukları belirtilmektedir. Ayrıca, takım çalışması yerine bireysel çalışmayı tercih etmekte, işverenenden diğer kuşaklara nazaran daha gerçekçi taleplerde bulunmaktadır.(Titko vd., 2020)

Z kuşağı dünyaya bakış açısı ve beklentileri göz önüne alındığında çalışmaları ile tatmin olmayı içeren sosyal adalet ahlakı ile motive olmaktadır. Organizasyonel açıdan ücretlendirme, çalışma koşulları ve özerklik gibi iş yaşamının özgün yönlerine özgü istekler içeren iş beklentileri bu kuşak için nelerin önemli olduğunu işaret etmesi bakımından önemlidir. İş hayatında kişisel gelişim ve öğrenmeye önem veren , yaş ve unvan yerine

dinamik, katkı ve değerlere odaklanmış iş yerlerini tercih etmektedirler. Ayrıca sosyal medyada ırk , cinsiyet, kültür gibi değişik özelliklere sahip kişiler ile iletişim içerisinde olduklarından, iş yerinde de Z Kuşağı öncelikle aynı tip çeşitlilik beklentisi içinde olacaktır. Hız unsuru kariyerde yükselme bakımından kendini gösterecek, kısa sürede yükselmeyi arzulayan Z Kuşağı, bu düşüncesinin karşılanmayacağını düşündüğü firmaların iş başvurusunu reddedecek ya da işten ayrılacaktır. (Pauli vd., 2021)

Etnik köken bakımından çeşitli, teknolojik , iletişimde bireysel, mobil kanalları ve gayri resmi yöntemleri tercih eden, iş hayatında realistlik, girişimci, para ile daha az motive olan ve genel anlamda “Kendin-Yap” çı zihniyete sahiptir. Önceki kuşaklara göre sabırsız, teknoloji bağımlılığı nedeni ile düşük dikkat seviyesi ve çevre sorunlarına daha duyarlı bir yapıya sahiptir. Değişik çalışmalarda Z Kuşağının iş ve çalışma hayatından beklentileri araştırılmış, şeffaflık, özgürlük, teknoloji ile iç içe olma, coğrafi sınırların olmaması, eğitim ve kişisel gelişim olanakları, çevreye ve topluma duyarlılık, dürüst ve bütünlük içeren yönetici istekleri olduğu anlaşılmıştır.(Agarwal & Pratiksinh, 2018)

Z Kuşağı, doğduklarından itibaren, önceki kuşakların aksine, yeni yüzyılda yaşamın normal parçası olan dijital avantajların hayat biçimi olduğu bir kuşaktır. Zor olduğunu bilerek finansal güvenlik ihtiyaçları nedeni ve bir patrona hesap vermek istemedikleri için kendi işlerinin patronu olmayı arzulurlar. Sağlıklı beslenme ve bilgi gizliliği konusunda daha bilinçlidirler. (Oxford Royale Academy, 2018)

Çalışmalar Z Kuşağının bireysel ve kurumsal iletişimde diğer kuşaklara göre değişiklik gösterdiğini, sosyal sorumlu şirketleri tercih ettiklerini, bireysel ve gönüllülük eğiliminde olduklarını, adapte olabildiklerini ve diğer kuşaklara göre daha yoğun teknoloji kullandıklarını göstermektedir.(Tang, 2019)

Teknolojinin doğuştan hayatının bir parçası olmasının bir sonucu olarak, iş ortamının teknolojik bakımdan donanımlı olmasını isteyecek, iletişimini dijital ortamlar üzerinden yürüttüğünden geleneksel hiyerarşik iletişimi tercih etmeyecek, takım oyunu yerine bireysel olarak başarılı olabilecek, kendi kendine öğrenme eğiliminde olacaktır. Esneklik beklentisi içinde ve ağlar üzerinden iletişim kurmaya alışık olduğundan evden çalışma sistemi uygun olabilecektir. Yaratıcılık ve teknolojinin iç içe geçtiği , ne zaman ve ne kadar çalışıldığından çok ortaya neyin çıktığı ile ilgilenilen görevler ve firmaları tercih edeceklerdir.(Yazıcı, 2019).

Z kuşağının teknoloji sayesinde aynı anda birçok veriye erişme yeteneği, iş hayatında çoklu görevleri tercih etme, verimli teknoloji kullanımı, yaratıcılık ve küresel bir bakış açısı ile kendine özel görev tanımlarının tercih edilmesine neden olabilecektir(Uysal, 2019). İletişim ve ulaşım kolaylıkları

içinde büyüyen Z Kuşağı'nın, kendine sunulan ile yetinmediğinden, çalışma yaşamına esneklik getireceği düşünülmektedir(Şahin, 2021).

Çalışma hayatından beklentileri şeffaflık, özgürlük, esneklik, yüz yüze iletişim, düşüncelerine değer verilmesi, bilgilendirme yanında dinlenilmek, öğrenme ve gelişim olanaklarının yüksek olması, çalışılan zamandan ziyade ortaya çıkarılan işe odaklanılması, mentor tarzı iletişim, şirketin sosyal sorumluluk göstermesi etrafında yoğunlaşmaktadır (Dangmei & Singh, 2016). (Arar, 2016)' a göre Z Kuşağının çalışma yaşamından beklentileri, çalışma ortamının teknolojik olması, esnek bir çalışma yaşamı, klasik yönetsel vazifeleri yerine getiren bir yöneticiden ziyade lider özellikli bir yönetici ,örgüt içi adalet ve eşitlik bulunması, iş yaşam dengesinin kurulması, başarının yapılan iş ile ölçülmesi, yapacağı işin yaratıcılık ve teknolojinin içi içe geçmiş olması yanında anlamlı olması şeklinde özetlenmiştir. Benzer şekilde (Şahin, 2021)'e göre Z Kuşağının iş hayatından beklentileri teknolojik bir çalışma ortamı, bireysel başarıya inandıklarından bireysel ofisler, değerlendirmelerin işte kalınan süre yerine yapılan iş ile ölçülmesi, yatay ve dikey kariyer imkanları ve iş yaşam dengesinin oluşturulmasıdır.

Beklentiler göz önüne alındığında, Z Kuşağının, teknolojik olanakların ileri düzeyde olduğu, fikirlerine önem verildiği, görev ve çalışma saatleri ile lokasyon bakımından esneklik bulunan, hiyerarşinin katı olmadığı, kendini geliştirebileceği ,iş yerinde bulunduğu süre yerine yaptığı iş ile değerlendirildiği, yöneticisinin daha çok mentor tarzında ve sık geri bildirim veren yapıda olduğu organizasyonları tercih edeceği düşünülmektedir.

(Sladek ve Grabinger'den aktaran Düzgün, 2020)'e göre fiziksel ve dijital dünyanın birleştiği bir çalışma ortamının oluşturulması, fikirlerinin dinlenilmesi, yaratıcılıklarının kullanılması ve fark yaratmalarına izin verilmesi, esnek çalışma sunulması ve mobil sistemlere odaklanılması, sık geri bildirim sağlanması, yatay hiyerarşi uygulanması, işe anlam katılması, kişisel eğitimlerinin desteklenmesi ve işleri bireysel yapmayı tercih etmelerine rağmen, bilgiyi edinme bakımından bir çok kaynaktan yararlanmaları nedeni ile işbirlikçi oldukları ve buna uygun takımlar oluşturulmasına özen gösterilmesi önerilmiştir.

Z Kuşağının teknoloji içine doğması nedeni ile değişim hızına ve yeniliklere çabuk adaptasyonu, çoklu iş becerilerine sahip olması, olaylara yüzeysel yaklaşımı, çalışırken eğlenmesi ve takdir beklemesi gibi özelliklerinin değerlendirilmesi ve yeniliklere açık olunması çalışma hayatına olumlu yansıyacaktır(Özer, 2020) Z Kuşağını elde tutabilmek için, sağlanan faydaların ve ödüllerin düzenlenmesi, esnek çalışma saatleri sağlanması, iş yaşam dengesine özen gösterilmesi, kısaca maddi ve manevi tatminkarlık sağlanması işleri kolaylaştıracaktır(Çınkır, 2018).

(Bejtkovský, 2016)'e göre içsel motivasyon bakımından Z Kuşağını Çalışma yaşamında teşvik etmesi beklenen faktörler yeni iş zorlukları, tamamlanan iş için maddi ödüller, kendi düşüncelerini tasarlama ve uygulama imkanı, esnek çalışma ortamı ve yurtdışı staj olanakları olarak tanımlanmaktadır. (Şahin, 2021)'e göre ise doğuştan itibaren teknolojinin içinde olmaları nedeni ile iletişim ve projelerin teknolojik tabanlı olduğu, yenilikçi, kendilerine özgün, işbirlikçi ve girişimci yapıları nedeni ile fikirlerinden yararlandığı, hiyerarşiden uzak, kendini rahatça ifade edebileceği, adaletli gördüğü bir iş ortamı Z kuşağını daha fazla motive edecektir. Z Kuşağı ile sürekli karşılıklı iletişimde olunması, ön yargıların ertelenmesi, geri dönütlerin dikkate alındığının gösterilmesi, duygusal zeka, çeşitlilik ve kapsayıcılık içeren liderlik programlarına odaklanması, şirket içerisinde kişisel alan yaratılması faydalı olacaktır(Gillespie, 2019).

5. Yapılan Çalışmalardan Elde Edilen Bazı Sonuçlar

(Titko vd., 2020)392 Litvanyalı öğrenci üzerinde hali hazırda ve 5 yıl sonra hangi değerlerin önemli olduğu konusunda çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucuna göre hali hazırda dürüstlük, ikna kabiliyeti, dinleme becerileri gibi kişisel karakter unsurları önemli iken, 5 yıl sonra ise iş kalitesi, bakış açısı, sürekli gelişim ,bir şeyleri değiştirme ve denge unsurları gibi kişisel gelişim ve kariyer basamaklarını tırmanma ile ilişkili konular önemli olmaktadır.

(Pauli vd., 2021) nin 224 okul çağında ve çalışmayan genç üzerinde yaptığı çalışmada, Z kuşağının iş hayatında istikrar, çeşitlilik ve özgün sosyal ilişkiler beklentisi yanında prestijin negatif etkiye sahip olduğu ve yatay iletişim arayışı içinde oldukları sonucuna varılmıştır.

(Agarwal & Pratiksinh, 2018) 2017 yılında 215 İşletme Yüksek Lisansı 3. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada Z Kuşağının içsel, özgecil ve statü değerlerine daha fazla önem verdiğini, cinsiyet ve uzmanlık bakımından fark bulunmadığını ortaya koymuştur.

(Silinevica & Meirule, 2019)'nin içinde 115 Z kuşağının bulunduğu 200 kişilik çalışma , Z Kuşağının doğuştan teknoloji ile iç içe olduklarını, eğitim ve çalışmayı birleştirdiklerini, güç ve zenginlik yerine başarı ve kendini gerçekleştirmeyi tercih ettiklerini, hırslı olduklarını ve işveren olmayı istediklerini, ulusal ve kişisel kimlik bilincinin önemli motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymuştur.

(Sihombing, 2021)'nin 132 Endonezyalı üzerinde yaptığı çalışma sonucunda Z Kuşağı için çalışma hayatında beceri ve bilgi edinme fırsatları bakımından içsel değerlerin önemli olduğu ve iş yaşam dengesi ve esnek çalışma saatleri içeren eğlence değerinin kabul görmediği sonucuna varılmıştır.

(Şimşek, 2019),Beykent Üniversitesi'ndeki 348 kişi üzerinde yaptığı çalışmada Z kuşağının kişilik özellikleri arasında yardımsever, iyi niyetli, hoş görümlü, içten ve sevecen özellikleri ile girişimcilik duygusunun ön plana çıktığını belirlemiştir. Girişimcilik duygusunun cinsiyet bakımından ciddi farklılıklar göstermesi, kız öğrencilerde bu duygunun az görülmüş olması özellikle vurgulanmış, kadın girişimciliğin sınırlı kalmasının ataerkil yaşam şartlarına bağlılığı neden olarak gösterilmiştir.

(Yazıcı, 2019)'un İstanbul'da, özel ve kamu hastanelerinde görev yapan Z Kuşağı çalışanlarını içeren çalışmada çalışma yaşamına yeni adım atmış olan Z Kuşağının isteği kendisini anlayan, isteklerine cevap veren, motivasyon unsurlarına göre çalışma koşullarını düzenleyebilen, eğitim ve kişisel gelişimleri açısından kendilerine imkan sağlayacak şirketlerde görev almaktır.

(Uysal, 2019) İstanbul'da yaşayan 23 üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü nitel çalışma ile Z Kuşağının ebeveynleri ile aynı beklenti ve hayata bakış açılarının bulunmadığı, karamsar oldukları, teknolojiye bağımlılık derecesinde zaman ayırdıkları, liyakatsizlik, adam kayırma gibi iş hayatında yer alan olumsuzlukları dile getirmede çekinmedikleri, söz konusu durumun umutlarını kırdığı, çalışma hayatında ilk olarak özgür düşünme ve adalet bekledikleri, yurtdışında çalışmayı tercih etme eğilimleri bulunduğu, iş ortamında rahatlık ve mentorluk yapan yönetici beklentisi içinde olduğu sonucuna varmıştır.

Y ve Z Kuşaklarının iş hayatından beklentilerinin karşılaştırması üzerine Gümüşhane Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaya göre, Z kuşağını en fazla motive eden unsur, yetenek ve becerilerini geliştirme fırsatı ve birlikte çalışılan insanların canlılığıdır. Z Kuşağı eğitime ve kişisel gelişime önem vermekte, tarafların birbirlerinin görüşlerine saygı gösterdiği bir iletişim tarzı tercih etmekte, beklentilerin açık ifade edildiği, koçluk tarzı yönetim beklentisi içinde olmakta, çalışma yaşamında örgüt kültürü, motivasyon ve gelişim konularının daha önem vermektedir(Düzgün, 2020).

(Kavak, 2020)'ın 274 Z Kuşağı çalışanı ile yaptığı çalışmaya göre, Z Kuşağı çalışanları gelişime açık, iş yerinde motivasyon, statü, otoriteyi ele alma, kariyerde ilerleme beklentisi olan, iş yaşam dengesini gözetken, boş zamanlarını dijital ortamlarda ve kariyerlerine yönelik eğitim faaliyetleri ile geçiren kişilerdir.

Literatürde değişik çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlara göre Z Kuşağının çalışma hayatında ödüllendirme açısından beklenti sırası

- 1.Hem Dikey hem yatay kariyer olanaklarının sunulması
- 2.Daha fazla maddi ve teknolojik olanaklar

- 3.İş yerinde ve çalışma saatlerinde esneklik ve bireysel çalışma
 - 4.Fikirlerine önem verilmesi ve katkılarının görülmesi
 - 5.Yaratıcı zorluklarla karşılaşma ve yapılan işin anlamlı olması
 - 6.Performans sonuçları ile ilgili sık geri bildirim ve onaylanma ihtiyacı
 - 7.Toplumsal duyarlılığın yüksek olması
 - 8.Yüzyüze iletişim
 - 9.Kişisel gelişim ve ilerleme için rehberlik
- olarak sıralanmaktadır(Çınkır, 2018).

(Çınkır, 2018)'ın Anadolu üniversitesinde eğitim gören 200 öğrenci üzerinde yaptığı kendi çalışmasında ise, çalışma hayatındaki ödüllendirme beklentileri içinde içsel ödüllendirmede kadınların erkeklere göre daha hassas olduğu, cinsiyet, yaş, çalışmak istenilen sektör bakımından ise fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

(Büyüksulu, 2017) 'nin İstanbul Beyoğlu'nda , kafe ve pastaneler çevresinde 534 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında Z Kuşağı, ideal kurumu kişisel gelişimlerine olanak tanıyan, motivasyonlarına göre çalışma koşullarını düzenleyen işyerleri ,ideal yöneticiyi ise kendilerini anlayan , performanslarını takip ederek sürekli geri bildirim veren, örnek olması gereken kişiler olarak tanımlamıştır.

Sodexo firması 2015 yılında yaptığı araştırmasında, Z Kuşağının maddi olanakları en ön planda tutmalarına rağmen, kendilerine anlamlı gelebilecek ,esneklik ve iş-yaşam dengesinin sağlandığı düşük gelirli bir işi , yüksek gelirli standart 9-5 mesai bir işe tercih ettiğini ortaya koymaktadır(Sodexo'dan aktaran Gillespie, 2019).

Herhangi standart bir kalıba sığmayan Z Kuşağının çalışma hayatından beklentileri (Gillespie, 2019)'nin 20 kişi üzerinde yaptığı çalışmada, esneklik, sınırların net olması, yaşam stillerine uyumlu organizasyonlar , yaşamlarına yetecek gelir, mentorluk boyutunda geniş ölçekli ve sık gelir bildirim, yüz yüze iletişim olarak sıralanmıştır.

(Hsieh, 2018) Purdue Üniversitesi öğrencileri ile yaptığı çalışmasına göre Z Kuşağının en fazla önemsendiği şeyler sırası ile yaşam biçimi, başarı ve deneyimlerin karşılıklı paylaşıldığı iletişimidir.

(Jesus, 2020)'ın 12 kişi ile yaptığı nitel çalışma ,Z Kuşağının kişisel değerlerinin belirleyici olduğunu, işyerinde saygı, etkili iletişim ve ilişkilere değer verdiğini ,kişisel değerleri kendi hislerinden ziyade başkalarından gördükleri anlamları ile ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

İnsanoğlunun avcılık ve toplayıcılıkla başlayan çalışma hayatı zaman geçtikçe değişikliğe uğramış, savaşlar, kültürel faaliyetler, ekonomik değişiklikler, teknolojik yenilikler değişik dönemlerde insanları farklı boyutlarda etkilemiş, tarihsel süreç içerisinde söz konusu nedenlere bağlı olarak farklı kuşaklar ve bu kuşakların farklı davranış biçimleri oluşmuştur. Organizasyonların verimlilik ve kar gibi hedeflerine ulaşmalarının bileşenlerinden birisi çalışanların davranış biçimlerini araştırarak beklentilerini karşılamaya çalışmaktan geçmektedir. Beklentiler ücret prim vs gibi maddi olabileceği gibi, kişisel gelişim, hedefi yakalama gibi manevi değerlerden de oluşabilir. Çalışma hayatına katılan her kuşak gibi Z Kuşağının da iş yaşamına ait değerleri ve beklentilerinin anlaşılması organizasyonlara fayda sağlayacaktır. Z Kuşağı diğer jenerasyonların aksine teknoloji içerisine doğmuş, buna bağlı olarak eğitim, iletişim, alışveriş, konsantrasyon süresi gibi yaşamını temelden etkileyecek yeni davranış biçimlerine sahip olmuştur.

Yapılan çalışmalarda Z Kuşağının özellikleri genel olarak;

- Teknoloji bağımlısı
- Çoklu iş yapma becerisine sahip
- İşbirlikçi
- Gerçekçi
- Çevreye duyarlı
- Düşük Konsantrasyon seviyeli
- Bireysel çalışma eğilimli
- İletişimde informal yöntemleri tercih etmesi

Çalışma hayatından beklentileri ise;

- Eşitlik ve adalet içermesi
- Düşüncelerine önem verilmesi
- Yatay hiyerarşi
- Çalışma saati yerine yapılan iş ile değerlendirilme
- Sık geri bildirim
- İş yaşam dengesinin korunması
- Esnek çalışma yaşamı

Olarak sıralanmaktadır.

Z Kuşağının özellikleri ve beklentileri göz önüne alındığında teknolojik alt yapının yüksek olduğu, kendini rahat ifade edebildiği ve düşüncelerine değer verildiği, yaptığı iş ile değerlendirildiği, gerek çalışma saati gerekse lokasyon ve verilen görev bakımından çok sınırlandırılmadığı, yöneticisinin geleneksel kalıpta olmasından ziyade mentor tarzında olan kurumsal yapılarda daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

6. Referanslar

- Agarwal, H., & Pratiksinh, S. V. (2018). Work Values Of Gen Z: Bridging The Gap To The Next Generation. 27.
- Arar, T. (2016). Z Kuşağında Kariyer Geliştirmede Yetenek Yönetimi - Talent Management In Career Development Of Generation Z. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23878.16966>
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 121-144.
- Baloğlu, M., & Yıldız, E. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-Değerlerinin Betimlenmesi: Tokat İli Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 3.
- Bejtkovský, J. (2016). The Current Generations: The Baby Boomers, X, Y and Z in the Context of Human Capital Management of the 21st Century in Selected Corporations in the Czech Republic. Littera Scripta, 9(2), 21.
- Büyükuslu, F. (2017). Z Kuşağının İş Yaşamından Beklentileri Konusunda Bir Araştırma. T.C. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Çınkır, A. (2018). Z Kuşağının Gelecekteki Çalışma Yaşamında Ödüllendirme Açısından Ortaya Çıkan Beklentileri. Anadolu Üniversitesi.
- Dangmei, J., & Singh, A. (2016). Understanding The Generation Z: The Future Workforce. 3, 1-5.
- Dries, N., Pepermans, R., & De Kerpel, E. (2008). Exploring Four Generations' Beliefs About Career: Is "Satisfied" The New "Successful"? Journal Of Managerial Psychology, 23(8), 907-928. <https://doi.org/10.1108/02683940810904394>
- Düzgün, A. (2020). Y Ve Z Kuşaklarının İş Hayatından Beklentilerinin Karşılaştırılması. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.734483>
- Gillespie, Cory. A. (2019). Generation Z In The Workplace. Pepperdine University.

- Hardin, R. M. (2020). *Generation Z: Motivational Needs of the Newest Workforce*. Norhcentral University.
- Hsieh, P.-Y. (2018). *Exploring Generation Z's Work Values: Implications For Future Work*. Purdue University.
- Jesus, D. D. (2020). *Understanding the Personal Values and Communication Preferences of Generation Z An Exploratory Case Study*. Ashford University.
- Kavak, A. B. (2020). *Z Kuşağı Çalışanların Çalışma Değerlerinin Belirlenmesine Yönelik Ankara İlinde Bir Alan Araştırması*. Çankaya Üniversitesi.
- Lazányi, K., & Bilan, Y. (2017). *Generetion Z On The Labour Market – Do They Trust Others Within Their Workplace?* *Polish Journal Of Management Studies*, 16(1), 78-93. <https://doi.org/10.17512/pjms.2017.16.1.07>
- Oxford Royale Academy. (2018, Ocak 25). *7 Unique Characteristics of Generation Z*. Oxford Royale Academy. <https://www.oxford-royale.com/articles/7-unique-characteristics-generation-z/>
- Özer, P. (2020). *Z Kuşağının Çalışma Hayatından Beklentilerinin İş Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Y Kuşağı İle Karşılaştırılması*. T.C. Üsküdar Üniversitesi.
- Pauli, J., Guadagnin, A., & Ruffatto, J. (2021). *Valores Relativos Ao Trabalho E Perspectiva De Futuro Para A Geração Z*. *Revista De Ciências Da Administração*, 22(57). <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2020.e77243>
- Robbins, S. P., & Coulter, M. K. (2018). *Management (14E [edition])*. Pearson Education.
- Scott, J., & Marshall, G. (2009). *A Dictionary of Sociology (3. Bs)*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780199533008.001.0001>
- Sihombing, Y. (2021). *Understanding Working Values Preferences Of Generation Z*. *Palarch's Journal Of Archaeology Of Egypt/Egyptology*, 18(1).
- Silinevica, I., & Meirule, L. (2019). *Generation Z Enters Into The Latvian Business Environment*. *Latgale National Economy Research*, 1(11), 97. <https://doi.org/10.17770/lner2019vol1.11.4317>

- Şahin, S. N. (2021). Z Kuşağı Başlamında Kariyer Yönetiminin İş-Yaşam Dengesine ve Role Tutulmaya Etkisinde Kuşak Farklılığının Düzenleyici Rolü. T.C. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Şimşek, G. (2019). Z Kuşağının Kişilik Özellikleri Ve Kariyer Değerlerinin İncelenmesi (Beykent Üniversitesi Öğrencileri Örneği). T.C. Beykent Üniversitesi.
- Tang, F. (2019). A Critical Review Of Research On The Work-Related Attitudes Of Generation Z In China. *Social Psychology And Society*, 10(2), 19-28. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100203>
- TDK. (t.y.). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Geliş tarihi 11 Ağustos 2021, gönderen <https://sozluk.gov.tr/>
- Titko, J., Svirina, A., Skvarciany, V., & Shina, I. (2020). Values Of Young Employees: Z-Generation Perception. *Business: Theory And Practice*, 21(1), 10-17. <https://doi.org/10.3846/btp.2020.11166>
- Uysal, S. (2019). Z Kuşağının Çalışma Hayatından Beklentileri: Bir Alan Araştırması. Yalova Üniversitesi.
- Yazıcı, S. (2019). Z Kuşağının İş Yaşamına İlişkin Beklentileri, İş Ve Meslek Tercihlerine İlişkin Algılamaları İle X Ve Y Kuşağına Mensup İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Z Kuşağına İlişkin Beklenti Ve Algılamaları Üzerine Sağlık Sektöründe Görgül Bir Araştırma. Marmara Üniversitesi.

Academic Developments on Social and Education Sciences

CHAPTER 04



**Investigation of the Relationship between
Rumination, Self-Esteem, Grit, and Social
Problem Solving (Esin Özer, Hamdi Korkman)**

Investigation of the Relationship between Rumination, Self-Esteem, Grit, and Social Problem Solving

Esin Özer¹, Hamdi Korkman²

¹ *Dr.Öğr.Üyesi, Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling, eozer@adu.edu.tr*

² *Doç.Dr., Afyon Kocatepe University, Sandıklı School of Applied Sciences, Department of Social Work, hkorkma73@hotmail.com*

1. Introduction

The concept of rumination, which is defined as the process where people focus on themselves and their past problem situations without any action to solve their problems, and that the causes and consequences related to the problem situation are turning in the mind, have attracted the attention of researchers in recent years.

Individuals with ruminative tendencies are individuals who try to interpret their negative lives with a passive attitude, and focus on the sad results of these negative experiences, but do not attempt any solution to solve the problem (Nolenhoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008). They recall negative memories of their past more frequently, are motivated by threats, losses, or injustices they perceive, believe that their lives are full of negative events, and use distorted interpretations more (Kaya, 2018). Ruminative individuals draw attention in terms of their pessimistic attitudes about themselves and the future, having problems in social relations and lack of active problem-solving skills.

A person's negative thinking and negative interpretations about the situations and future events can lead to a negative attitude towards the problem and to the avoidance style that prevents it from solving the problem (Hasegawa, 2018). Rumination makes thinking more pessimistic and dramatic, creating an obstacle to effective problem solving, increasing the stressful situation, and preventing actions to act (Nolen-Hoeksema, 1991; 2004).The rumination is significantly associated with depression and problem-solving skills (Yıldız & Eldeleklioğlu, 2018), psychological symptoms in undergraduate and graduate students (Armutlu, 2019), eating attitudes (Elma, 2018), perfectionism and depression (Kalfa & Alkar, 2019), self-efficacy levels and level of professional burnout (Ülker & Çakar, 2019) conscious awareness and perceived stress (Cenkseven- Önder & Utkan, 2018), negative life events, psychological counseling and stress (Efe, 2018), anxiety and depression (Yılmaz, 2014).

At the point of problem-solving of ruminative individuals; Characteristics of individuals are similar to those of individuals with low self-esteem (Hoeksema, 1991). The self-satisfaction and self-esteem of the individual, his belief that he is competent and equipped to achieve his goals, self-acceptance, which are defined as self-esteem, are not only associated with academic success but also with different situations such as satisfaction with life, happiness, depression, and guilt draws attention.

Individuals with high self-esteem make every effort to be happy, healthy, productive, and successful, do not hesitate to do more challenging activities, act less determinedly and more resolutely to deal with the difficulties they face, and less submissive to their peer pressure. comes to the plan (Coleman & Hendry, 1999). Individuals with low self-esteem are defined as anxious individuals, believe that they will fail, have a negative perspective about the future, have more anxiety in interpersonal relationships, and tend to fail (Balat & Akman, 2004). At the same time, it is observed that the expectation of failure in this type of individual is quite high, more nervous, less zealous, and self-worthlessness and inadequacy are intense (Kassin, 1998). They have difficulties in accepting praise and criticism for themselves, avoiding new experiments, giving up their work in the slightest disappointment they experience, and being highly affected by their negative peer behaviors (Yavuzer, 2000). Low self-esteem is considered a risk factor. When the individual does not "position" himself as valuable, he faces many problems such as addiction, eating disorder, problems in establishing and maintaining relationships, negative thinking, negative expectations, failure in school, and work. Therefore, increasing low self-esteem is very important in terms of leading to positive results such as increasing psychological well-being and producing desired changes in human behavior (Leary, 1996).

In studies with university students, self-esteem has been associated with; decision making and decision making styles (Tatlıoğlu, 2016), Attitudes Towards Seeking Psychological Help of University Students (Alkal, Korkmaz & Akça, 2018), social-emotional learning skills, professional self-esteem and academic branch satisfaction (Sarıkoc & Kaplan, 2017), procrastination behaviors (Ekici, Oruç & Çolakoğlu, 2018), reduced smoking (Murat, 2019), styles of humor (Ayan, 2019), self-handicapping (Barutçu & Demir, 2017).

It is remarkable that individuals with high self-esteem are productive and do their best to be successful, do not hesitate to do more challenging activities, and act more resolutely to cope with the difficulties they face (Coleman & Hendry, 1999). Besides, in solving social problems; Challenging the problem and being aware that its solution requires time, effort and patience is also the leading direction in gritty individuals (Nezu, 2004).

Grit, an important concept in Positive Psychology is defined as a feature that the individual strives to achieve a long-term goal that he wants to achieve by displaying a passionate and faithful attitude (Duckworth, 2016).

Grit consists of two important dimensions:

a. Consistency of interest: A person wants to overcome obstacles in a job, is willing and determined, has a special purpose to which he is attached, passion for long-term goals.

b. Perseverance of effort: Purpose-oriented efforts, consistency in efforts (making sacrifices for this purpose, even in difficult times, and devoting time and energy for long-term goals), working hard and maintaining effort and interest, finishing the work started, and deriving enjoyment from completing missions.

In studies related with grit among university students, was observed to be related to life satisfaction (Akbağ & Durmuş, 2017; Li, Fang, Wang, Sun & Cheng, 2018), depression, anxiety and stress (Özhan & Boyacı, 2018), academic success and motivation (Reraki, Çelik & Sarıçam, 2015; Beyhan, 2016), the level of happiness (Ekinci & Hamarta, 2020), strengths, self-efficacy and psychological resilience (Çelik, Sarıçam & Sönmez, 2018).

Gritty individuals have high self-control, resist impulses, and focus on future goals in their academic, professional decisions and hobbies; they are individuals who do not give up diligent and hard work to achieve their long-term goals (Duckworth, Kirby, Tsukayama, Bernstein & Erikson, 2010). Also, gritty individuals try to solve problems directly, proactively, instead of avoiding or delaying stressful situations (Burkhart, Tholey, Guinto, Yeo & Chojnacki, 2014). This issue about grit is closely related to social problem-solving.

Social problem solving attracts a lot of attention in terms of being a filter that affects every area in our lives, as a filter about our reactions and experiences to the events we encounter, and its effect on academic, social life and mental health of the individual. D'Zurilla & Nezu (2010) defines social problem solving as a cognitive/behavioral process managed by the individual to find successful solutions to challenging situations and problems encountered in daily life. Problem-solving consists of two independent processes: orientation to the problem and problem-solving style.

I) Orientation to Problem: It refers to focusing on the individual's beliefs about problems in life and their problem-solving competence and how they feel.

a) Positive orientation to the problem makes the rational problem solving, which is a constructive and effective problem solving, which includes

systematic, effective problem-solving skills, brings out positive results such as adaptability and psychological well-being (Fuente, Chang, Cardenoso and Chung, 2019). Problems are accepted as learning opportunities that can be resolved and lead to personal development, and positive emotions and approaches are revealed that facilitate problem-solving performance. Individuals with positive problem orientation are those who can challenge problems and are aware that the solution to the problem requires time, effort, and patience (Nezu, Wilkins and Nezu, 2004).

b) Negative orientation to the problem: Problem is perceived as a threat to well-being, and avoidance tendencies and negative emotions that may harm the performance are revealed. Individuals with negative problem orientation do not believe in their problem-solving skills and experience sadness and disappointment as they face the problem (D'Zurilla & Nezu, 2010).

II) Problem-solving styles: It involves performing realistic research for solutions in the application of problem-solving skills and techniques. There are three different problem-solving styles in social problem solving (Nezu, Wilkins & Nezu, 2004; D'Zurilla & Nezu, 2004).

a) Rational (rational) problem solving: To be able to use concrete, systematic and problem solutions effectively, to perform process processes for generalizing and decision making solutions (definition and formulation of the problem, producing alternative results, decision making, solution orientation, implementation, and evaluation) There are constructive qualities.

b) Impulsive / Careless style: Behaving impulsively and carelessly, attempting to solve problems hastily

c) Avoidant style: It includes non-functional qualities such as avoiding problems, being passive to solutions, not feeling any responsibility about the solution process, not acting on problem-solving (Eskin & Aycan, 2009).

In the studies on social problem-solving skills, It is noteworthy that different sample and variable studies such as the parents' social problem solving predicts children's social problem solving (Dereli, 2019), social problem-solving skills in preschool children (Güven, Ayvaz & Gökteş, 2019; Coşkun, 2019; Mestçi, Gökkaya & Ormankıran, 2019), the effect of the social program on children's house principals (Erçevik & Köseoğlu, 2019), the relationship between university students' altruism, personality traits and social problem-solving skills (Oktar, 2018) the effect of the problem-solving skills course given on students' problem-solving skills (Arslantaş & Eskin, 2019) are carried out.

This study aims to examine the relationship between university students' rumination, self-esteem, grit, and social problem-solving. Besides, it is aimed

to examine the power of rumination, self-esteem, and grit to predict social problem-solving.

2. Method

2.1 Research Group

The sample of the study consisted of 631 students studying at a public university in the fall semester of the 2019-2020 academic year. 631 students, determined by the easily accessible sampling method, constitute the study group (sampling) of the research. The application was made to 700 students and the data of 69 students were not included in the analysis because the scales were not filled properly. The demographic information of the participants in the study group is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Participants

		N	%
Gender	Woman	434	68.8
	Men	197	31.2
Departments	Psychological Counseling	196	31.0
	Special Education	183	29.0
	Music Education	107	16.9
	Psychology	145	23.1
Total		631	100

As can be seen in Table 1, 434 (68.8%) of the participants are women and 197 (31.2%) are men. Based on departments, the participants consist of 196 (31.0%) psychological counseling and guidance, 183 (29.0%) special education, 107 (16.9%) music education, 145 (23.1%) psychology department.

2.2. Data Collection Tools

In this study, the Ruminative Responses Scale Short Form (RRS-SF), Rosenberg Self-esteem Scale, Short Persistence Scale (CAI), Social Problem Solving Inventory Short Form was used as data collection tools.

2.2.1. Ruminative Responses Scale Short Form (RRS-SF):

The scale developed by Treynor, Gonzalez & Nolen-Hoeksema (2003) is a Likert-type self-report scale consisting of 10 items. It consists of two sub-dimensions: obsessive thinking and deep thinking. The scale was adapted to Turkish by Erdur-Baker & Bugay (2012). It was stated that the short ruminative response scale has a factor structure similar to the original scale

and the internal consistency coefficients for total RRS-SF, deep thinking, and obsessive thinking subscales were 0.85, 0.72 and 0.77, respectively (Erdur-Baker & Bugay, 2012)

2.2.2. Rosenberg Self-Esteem Scale: Scale (RSES):

RBSS was applied to the participants to determine their self-esteem. The scale developed by Rosenberg (1965) was used as a measurement tool in many types of research after the validity and reliability study in the USA. Psychiatric interviews were conducted to test the validity of the self-esteem category of the scale adapted to Turkish by Çuhadaroğlu (1986). In the evaluation made with these interviews, the self-esteem of the students was grouped as high, medium, and low according to their opinions about themselves. The relationships between the results and the self-esteem scale were calculated and the validity coefficient was found to be $r = 0.71$. The test-retest reliability coefficient of the scale was found to be .75. For the research, the "self-esteem" subscale consisting of the first "10" item of the scale was used to measure self-esteem. On this 10-item scale consisting of positive items with five items and negative items with 5 items, items 1, 2, 4, 6, 7 had positive self-assessment; Articles 3, 5, 8, 9, 10 indicate negative self-assessment.

2.2.3. Short Grit Scale:

The Short Grit Scale was developed by Duckworth and Quinn (2009) and was adapted to Turkish by Sarıçam, Çelik & Oğuz (2016) to measure the 'grit' characteristics of university students. It is a five-point Likert type and consists of eight items. The scale has a two-dimensional structure, consistency of interest, and persistence in the effort. As a result of the confirmatory factor analysis, the fit index values of the 8-item 2-dimensional model ($\chi^2 / sd = 2.06$, RMSEA = .046, CFI = .95, GFI = .94, AGFI = .93, SRMR = .047); Item factor loads were found to range between .42 and .77. The Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient scale was calculated as .83 for the whole scale, .80 for the consistency of interest sub-dimension, and .71 for the persistence sub-dimension.

2.2.4. Social Problem Solving Inventory -Short Form:

Social Problem Solving Inventory developed by D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares (2002), adapted to Turkish and some validity and reliability analyze, developed by Cekici (2009), to collect data on social problem-solving skills. Social Problem Solving Inventory-Short Form (SPSI-SF) consists of two dimensions: "Problem Orientation" and "Problem Solving Styles". In the Problem Orientation dimension, there are two sub-scales, namely Positive Problem Orientation and Negative Problem Orientation. The Problem Solving Style dimension consists of three sub-scales: Rational

Problem Solving, Careless / Impulsive Style, Avoiding Style. The measurement tool consists of 5 subscales in total. The scale includes a total of 25 items. The items are rated as five, between 0 (completely unsuitable) and 4 (totally eligible) (Çekici, 2009).

2.3. Data Collection and Analysis

The study was conducted in the classroom environment, and explanations were made regarding the purpose of the research and the confidentiality of the data. Relationships between Ruminative Responses Scale Short Form (RRS-SF), Rosenberg Self-Esteem Scale, Short Grit Scale total scores, and Social Problem Solving Inventory - Short Form (SPSI-SF) total score were examined with Pearson Moments Product Correlation Coefficient Technique. The power of rumination, self-esteem, and grit scores to predict social problem solving was tested by multiple regression analysis. The analyzes were made with the IBM SPSS 20.0 package program.

3. Results

3.1. The Relationship Between Rumination, Self-Esteem and Grit and Social Problem Solving

Whether there is a significant relationship between rumination, self-esteem, and grit total score and social problem solving total score was examined with Pearson Moments Product Correlation Coefficient Technique. Results for testing these relationships are provided in Table 2.

Table 2. Pearson correlation levels for the relationship between rumination, self-esteem and grit and social problem solving

		Rumination	Self-Esteem	Grit
Social Problem Solving	r	.007	.593***	.593***
	p	.862	.000	.000
	N	631	631	631

*** $p < .001$

When Table 2 is examined, it is seen that there is a significant and positive relationship between self-esteem ($r = .593$, $p < .001$) and grit ($r = .593$, $p < .001$) with social problem-solving. Accordingly, as the self-esteem and grit scores increase, it is understood that the social problem-solving score also increases

3.2. Findings Regarding Whether Rumination, Self-esteem, and Grit Predicted Social Problem Solving at a Significant Level.

The power of rumination, self-esteem, and grit to predict social problem solving was tested by multiple regression analysis and the results are given in Table 3.

Table 3. Multiple regressions for the power of rumination, self-esteem, and grit to predict social problem solving

Variables	B	S.E	β	t	p	Zero order-r	Partial-r
Constant	13.893	3.392	-	4.096	.000	-	-
Rumination	.031	.062	.015	.493	.622	.007	.005
Self-esteem	1.240	.087	.495	14.184	.000	.593	.595
Grit	1.488	.081	.593	18.420	.000	.593	.594

$R=.63$; $R^2=.39$; $F(3,627)= 133.391$, $p<.001$

When Table 3 is examined, it is seen that the variables of rumination, self-esteem, and grit are at a high level and significant relationship with social problem solving ($R = 0.63$, $R^2 = 0.39$, $p <.001$). Accordingly, rumination, self-esteem, and grit explain 39% of the total variance in social problem-solving.

According to the standardized regression coefficient (β), the relative importance order of the predictive variables on social problem solving is as follows; grit, self-esteem, and rumination. The significance of the regression coefficient when the t-test results are analyzed on self-esteem and determination is an important social problem solving (significant) it appears to be predictive. It is seen that the rumination variable does not have a significant effect.

4. Discussion

In the study, it was found that there is a significant and positive relationship between grit and social problem-solving. The findings of the study are supported by the findings of other studies in the literature (Kalia, Fuesting & Cody, 2019; Armstrong et al., 2018; Burkhart et al., 2014). In the study by Kalia, Fuesting & Cody (2019), it has been concluded that highly persevered individuals are highly successful individuals in solving problem situations. Another study found that intrinsically motivated individuals perform better in self-regulation (Armstrong et al., 2018). They are individuals who choose to cope effectively with ongoing stressful situations rather than avoiding or delaying them, and they attempt to solve these situations directly and proactively (Burkhart et al., 2014).

In the social problem-solving process, attitudes towards the problem, the thoughts, perceptions, and feelings of the problem can facilitate problem-solving. The individuals who are not trying to learn problem-solving strategies do not have any motivation to solve it and their attitudes to the problem as avoiding manner. If the individual has a positive perception and attitude towards the problem, he tries effective problem-solving attempts and has the necessary motivation to learn the behaviors to solve the problem (D'Zurilla & Nezu, 2007).

Another remarkable finding in this research is the significant and positive relationship between self-esteem and social problem-solving. In other words, as self-esteem points increase, social problem-solving points also increase. Besides, the finding that comes from the regression analysis is a significant predictor of self-esteem in social problem-solving. The finding obtained from the study that there is a significant and positive relationship between self-esteem and social problem solving seems to be consistent with other research results related to the relationship between social problem solving and self-esteem in the literature (Koruklu, 2015; D'Zurilla, Chang & Sanna, 2003). In her study with university students, Koruklu (2015) concluded that self-esteem directly affects social problem-solving. In another study (D'Zurilla, Chang & Sanna, 2003), it was found that low self-esteem was positively associated with a negative orientation to the problem, high self-esteem was positively associated with a positive orientation to the problem and negatively associated with a negative orientation to the problem. When self-esteem increases, positive orientation to the problem and rational problem-solving style also increase.

In the study conducted by Barutçu Yıldırım & Demir (2017), individuals with high self-esteem can cope with the situation because of their frame of reference for the problem. They see the problems as an opportunity for their development. But, individuals with low self-esteem develop a defensive, compelling, and inevitable attitude to the problem since their positive feature repertoires are limited. Individuals who perceive themselves insufficiently about problem-solving are individuals who are more impulsive, angrier, and more prone to suicide in case of a problem (Durak-Batıgün & Hisli-Şahin, 2003).

The results obtained from other studies on the subject (Roy, Mette & Nangle, 2019; Ranjbar, Bayani & Bayani, 2013) support the findings of the study. The lack of problem-solving skills causes a high level of stress (Roy, Mette & Nangle, 2019). In their study, Ranjbar, Bayani & Bayani (2013) found that there is a significant relationship between social problem-solving ability and mental health.

Cha's finding (2019) showed that there is a positive relationship between self-efficacy and social problem-solving supports the study (Cha, 2019). Different studies (Akkuzu, 2018; Yiğit, 2013) have similar findings. In the study of Akkuzu (2018), it was concluded that individuals who scored high in negative problem orientation, impulsive-careless problem-solving, and avoidant problem-solving style showed more tendency to develop somatization and health anxiety. In the study related to problem orientation styles, it was found that a positive orientation and rational problem solving positively related to subjective well-being (Yiğit, 2013).

Negative self-evaluation and fear of dealing with the problem reduce the problem-solving effectiveness. The positive feelings that are felt when they are perceived as situations that can be overcome rather than seeing the problems as an unsolvable situation facilitates the effectiveness of the problem-solving process (D'Zurilla & Nezu, 2007; Nezu, Nezu & D'Zurilla, 2007). Positive emotions increase performance in the problem-solving process, while negative emotions suppress or prevent problem-solving performance (D'Zurilla & Nezu, 2007). Contrary to the effect of positive emotions, negative emotions such as depression, anxiety, aggression, and anger can prevent the problem-solving process (Nezu, Wilkins & Nezu, 2004).

4.1. Suggestions

D'Zurilla & Nezu (1999) point out that the effectiveness of the problem-solving process can be increased by managing the emotional reactions of the person. Programs aiming to develop self-esteem and problem-solving strategies can be prepared and social problem-solving training can be given.

At the point where individuals can be effective problem solvers, more adaptive, functional point of view and problem-solving style (positive orientation to the problem/ rational problem-solving style) instead of non-functional perception and problem-solving styles (negative orientation to the problem, careless/impulsive style and avoidance style) implications can be prepared for them to acquire. Besides, students can be helped through individual and group counseling.

5. References

Akbağ, M. & Ümmet, D. (2017). Predictive role of grit and basic psychological needs satisfaction on subjective

well-being for young adults. *Journal of Education and Practice*, 8, 127-135.

- Alkal, A., Korkmaz, O. & Akça, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin öz-saygı, öz-bilinç ve sosyal yetkinliğinin psikolojik yardım alma tutumu üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 01-19.
- Armstrong, A., van der Lingen, E., Lourens, R. & Chen, J.Y-J. (2018). Towards a new model of grit within a cognitive-affective framework of self-regulation. *South African Journal of Business Management*, 49(1), 1-8.
- Armutlu, İ. (2019). *Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Dürtüsellik, Rumantasyon ve Genel Erteleme Eğiliminin Psikolojik Belirtiler ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslantaş, H. & Eskin, M. (2019). Üniversite öğrencilerine verilen sorun çözme becerileri dersinin öğrencilerin sorun çözme becerileri ve bazı değişkenleri üzerine etkisi. *Balikesir Sağlık Bil. Dergisi*, 8(2), 61-67.
- Ayan, A. (2019). Mizah tarzlarının özgüven ve öz-saygı düzeyine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 85-106.
- Balat Uyanık, G. & Akman, (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 175-184.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2017). Kendini engelleme yordayıcıları olarak öz-saygı, öz-anlayış ve akademik öz-yeterlilik, *Ege Eğitim Dergisi*, 676-701.
- Başaran, A. (2018). *18-20 Yaş Arası Üniversite Öğrencilerinde Sigara Kullanımı İle Özsaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji (Gelişim Psikolojisi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyhan, Ö. (2016). University students grit level and grit achievement relation. *Social Sciences and Education Research Review*, 3(2), 13–23.
- 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.
- Cha Hye-G. (2019). Affecting factors on social problem-solving ability of university students. *Medico-Legal Update*, 19(1), 323-329.

- Coleman, J., & Hendry, L. (1990). *The Nature of Adolescence* (2nd ed.). London: Routledge.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, İ., Sarıçam, H. & Sönmez, S. (2018). *Güçlü Yönler Öz yeterlik, Psikolojik Sağlamlık ve Azim Arasındaki İlişki [The relationships between strengths self-efficacy, resilience, and grit*. International Congress on Science and Education 2018 (ICSE2018), Abstract Proceedings.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Self-esteem of adolescents* (Master's thesis, Hacettepe University, Ankara, Turkey). Retrieved from tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. (1999). *Problem-Solving Therapy* (2nd ed.). New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2002). *The Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): technical manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A.M. (2007). *Problem- Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention, Third Edition*. Springer Publishing Company.
- D'Zurilla, T.J., Chang, E.C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- Deniz, M., Amanvermez, Y., & Genç, A. B. (2017). Ruminasyon ve yaşamda anlamın farklı öz-anlayış düzeylerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 354-372.
- Dereli, E. (2019). Ebeveynlerin sosyal problem çözmelerinin çocukların sosyal problem çözmelerini yordaması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 113–134.
- Duckworth A, Kirby T, Tsukayama E, Bernstein H, Ericsson K (2010) Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Soc Psychol Person Sci*, 2, 174–181.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York, NY: Scribner.

- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Durak-Batıgün, A. & Hisli-Şahin, N. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? Risk gruplarını belirlemeye yönelik bir model önerisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51), 37-59.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: theory and assessment*. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: 3 theory, research, and training*. New York: American Psychological Association. Pp. 11-27.
- Efe, İ. A. (2018). Olumsuz yaşam olayları, psikolojik danışma hizmeti alma, ruminasyon ve stres arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 95-119.
- Ekici,S., Oruç,U.& Çolakoğlu,T.(2018). Üniversite öğrencilerinin öz-saygının erteleme davranışlarına etkisinin araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 53-59.
- Ekinci, N., Hamarta, E. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ile mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 15(21), 125-144.
- Eldeliklioğlu, J. & Yıldız, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin ruminasyon ve problem çözme becerileriyle ilişkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 27-46, doi: 10.23863/kalem.2018.97
- Elma, Ö. (2018). *Ergenlerde Ruminasyon ile Yeme Tutumları Arasındaki İlişkinin Birtakım Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erçevik, A. & Köseoğlu, S.A. (2019). Sosyal problem çözme programının çocuk evi sorumluları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 493-518.
- Erdur-Baker O. & Bugay A (2012). The Turkish version of the Ruminative Response Scale: An examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 10, 1-16.
- Eskin, M., & Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçeye (Tr-SSÇE-G) uyarlanması güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (23), 1-10.

- Fuente, A., Chang, E., Cardenoso, O. & Chang. (2019) The psychological impact of social problem solving under stress in adults: Debased life satisfaction, heightened depressed mood, or both? *Personality and Individual Differences*, 146, 46-52.
- Güven, Y., Ayvaz, E., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97.
- Hasegawa, A., Yoshihiko K., Morimoto, H., Nishimura, H., & Matsuda, Y. (2018). How do rumination and social problem solving intensify depression? A longitudinal study. *J. Rat-Emo. Cognitive-Behav. Ther.*, 36, 28–46.
- Kalfa, E. & Alkar, Y. (2019). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde mükemmelliyetçilik, ruminasyon ve depresyon ilişkisi: Derleme çalışması. *Üstün Zekalılar Eğitim ve Yaratıcılık Dergisi*, 1-13.
- Kalia, V., Fuesting, M., & Cody, M. (2019). Perseverance in solving Sudoku: role of grit and cognitive flexibility in problem solving, *Journal of Cognitive Psychology*, 31(3), 370-378.
- Kassin, S. (1998). *Psychology (2nd ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kaya, E.Ü. (2018). Kendine odaklı tekrarlı olumsuz (ruminatif) ve kendine odaklı iç gözlemsel (refleksif) düşünme tarzlarının başarı hedef yönelimlerine etkileri: Üniversite öğrencileri örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 199-210.
- Koruklu, N. (2015). Personality and social problem-solving: The mediating role of self-esteem., *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 481-487.
- Leary, M. R. (1996). *Self-Presentation, Impression, Management, and Interpersonal Behavior*. New York: Harper Collins Publishers.
- Lee, Yong W. (2009). *The effects of rumination on social problem-solving in depressed and anxious mood*. Theses and Dissertations. 640. <https://rdw.rowan.edu/etd/640>
- Li, J., Fang, M., Wang, W., Sun, G. & Cheng, Z., (2018). The influence of grit on life satisfaction: Self-esteem as a mediator. *Psychologica Belgica*, 58(1), 51–66.

- Mestçi, S., Gökkaya, F. & Ormankıran, B. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duyu düzenleme eğitiminin etkililiği: Bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4, 1-16.
- Nezu, A. M., Wilkins, V. M., & Nezu, C. M. (2004). *Social Problem Solving, Stress, and Negative Affect*. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 49–65). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nezu, A.M. (2004) Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35(1)- 10-33.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M., & D’ Zurilla, T.J. (2007). *Solving Life's Problems: A- 5 Step Guide To Enhanced Well-Being*. Springer Publishing Company.
- Nolen-Hoeksema, S. & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and post-traumatic stress symptoms following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 115-121.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *J. Abn. Psychology*, 100, 569–582.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B., & Lyubomirsky S. (2008). Rethinking rumination. *Perspect psychology Sci*, 3(5), 400-24.
- Oktar, S. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Özgeçmişlik, Kişilik Özellikleri ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Önder, F. C., & Utkan, Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duyu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1004-1019.
- Özhan, M.B. & Boyacı, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin yordayıcısı olarak azim: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 370-376.
- Ranjbar M. & Bayani, A. (2013). Social problem solving ability predicts mental health among undergraduate students. *Int J Prev Med*, 4, 1337-1341.

- Reraki, M., Çelik, İ. & Sarıçam, H. (2015). Grit as a mediator of the relationship between motivation and academic achievement. *Ozean Journal of Social Science*, 8(1), 19-32.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and The Adolescent Self-Image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Roy, N. Schwartz-M. & Nangle, D. (2019). Interconnections among perceived stress, social problem solving, and gastrointestinal symptom severity. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(3), 10-24.
- Sarıçam, H., Çelik, İ., & Oğuz, A. (2016). Kısa Azim (Sebat) Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması- geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935.
- Sarıkoç, G. & Kaplan, M. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, mesleki benlik saygısı ve akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişki. *FNJN Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 25(3), 201-208.
- Taku, K. & McDiarmid L. (2015). Personally important posttraumatic growth in adolescents: The effect on self-esteem beyond commonly defined posttraumatic growth. *J Adolesc.*, 44, 224-231.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), 150-170.
- Treynor W, Gonzalez R, & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Ther Res*, 27, 247-259.
- Ülker, B. T., & Çakır, S. G. (2019). Öğretmenlerin eşli ruminasyon ve öz-duyarlık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1393-1408.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu (1. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M., & Eldeleklioğlu, J. (2019). Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin ruminasyon ve problem çözme becerileriyle ilişkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 27-46.
- Yılmaz, A. E. (2014). Endişe ve Ruminasyonun Kaygı ve Depresyon Belirtileri Üzerindeki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25-33.

Yılmaz, R. N. (2019). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeyi ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 550-560.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 05



**Göç ve Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliği
(Raziye Pekşen Akça, Rukiye Arslan)**

Göç ve Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliği

Dr. Raziye Pekşen Akça¹, Dr. Rukiye Arslan²

1Kayseri Üniversitesi Develi Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı, E-mail: rpeksenakca@kayseri.edu.tr

2Batman Üniversitesi Kozluk Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı, E-mail: rkyarslan@gmail.com

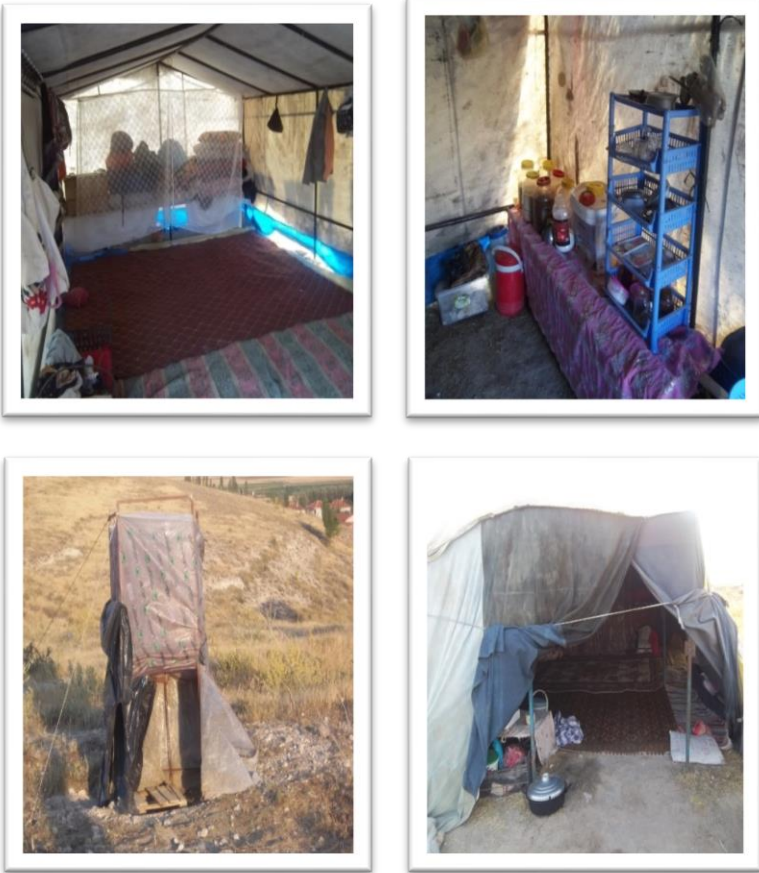
1. Giriş

Mevsimlik tarım göçü sadece ülkemizi etkileyen bir konu olmadığı gibi belirli illeri kapsayan bir hareketlilikte değildir. Göçe dahil olan çocuk, kadın, yaşlı ve yetişkin ekonomik yoksunluktan kurtulmak için belirli dönemlerde sözleşmeli veya sözleşmesiz olarak tarım işçisi olarak çalışmaktadır (Şen ve Altın, 2018). Tarım işçisi başkalarına ait tarım arazilerinde emeklerini kiralayarak geçimini sağlayan kişi olarak tanımlanır (Kaleci, 2007; Davran, Sevinç ve Seçer, 2014). Ülkemizde mevsimlik tarım göçüne dahil olarak çalışan bireylerin yaklaşık olarak 300.000 olduğu belirtilmekle birlikte bu sayılara çocuklarında eklenmesiyle yüzbinlere ulaşıldığı ifade edilmektedir (Beleli, 2013; Davran, Sevinç ve Seçer, 2014). Bu noktada araştırma konumuzu oluşturan mevsimlik tarım göçünü daha kapsamlı olarak değerlendirmek için göç konusunu da ele almak oldukça önemlidir.

Toplumların sosyal, kültürel, ekonomik, politik yapısı ile birebir ilişkili olan göç insanların var olduğu günden bu yana varlığını sürdürmektedir. Ekonomik hayattan kültüre kadar insanın her yönünü etkileyen, temel bir değişim aracı olan, çeşitli nedenler ışığında ortaya çıkan göç, geçici ya da kalıcı süreli gerçekleştirilen bölgesel hareketlilik olarak tanımlanır (Gün, 2002; Nyberg, Nicholas ve Paul, 2002; Mutluer, 2003; Özer, 2004; Kalkım, 2009; Baran ve Pekşen Akça, 2016). Özellikle derin kültürel farklılıkların var olduğu ülke ve bölgelerde yeni yaşam biçimi karşılıklı olarak uyum sorunu oluşturabilmektedir. Bu nedenle göç hem etkileyen hem de etkilenen bir süreç olarak ifade edilmektedir. Yaş, cinsiyet, medeni durum, bireysel özellikler gibi değişkenler göç eğilimleri üzerinde etkiye sahip olduğu gibi, göçten etkilenme durumu üzerinde de belirleyici bir güce sahiptir.

Nitekim göç derinlemesine incelendiğinde toplum üzerinde geniş çaplı değişiklikler meydana getirdiği (James, Romenie ve Zwanzig, 1998; Haas, 2006), toplumun en küçük yapı taşı olan aileyi ve bu aile içinde yer alan çocukları da gelişimsel ve ruhsal açılarından etkilediği görülmektedir (Gün, 2002; Kaştan, 2015; Aydoğdu, 2019; Pekşen Akça ve Aydoğdu, 2021). Başka bir ifade ile göçün içeriğindeki zorluklar nedeniyle çocuklar üzerinde

örseleyici sonuçlar doğurabilmektedir. Yetersiz ve sağlıksız beslenme, yaşam hakkının tehlikeye girmesi, ihmal ve istismara maruz kalma, depresyon ve post travmatik stres, eğitim hayatının sekteye uğraması, psikolojik ve fizyolojik sağlık problemleri, sosyal uyumsuzluk, temel ihtiyaçlara erişimde zorluk, sağlığa aykırı koşullarda barınma, ekonomik yoksunluk, ihtiyaç halinde kaynağa erişememe ve çocuk işçiliği gibi pek çok sorun göç sürecinde çocukların karşı karşıya kaldıkları problemlerden sadece bir kaçıdır. Özellikle mevsimlik tarım işçiliğine bağlı olarak, aileleriyle birlikte sürekli göç etmek zorunda kalan çocuklar tarımdaki ağır çalışma koşullarına dâhil olmalarına rağmen kaçının okula devam ettiği, kaçının sosyal bir güvencesi olduğu, hangi hizmetlerden yararlandığı, hangi nedenden ötürü hastalandığı ve iyi olma durumlarının ne olduğuna dair yeterli düzeyde bilgi bulunmamasıyla birlikte (Küçükbalaban, 2018) ortalama olarak 4-7 ay arası bir süre ile farklı memleketlerde kötü koşullarda yaşamaktadırlar.



Fotoğraf 1: Mevsimlik tarım işçilerinin barınma alanı (Pekşen Akça ve İlbaş, 2012).

1.1. Göç nedenleri ve türleri

Göç hareketliliğinin altında yatan pek çok etmen vardır (Kaştan, 2015). Göç hareketinin başlıca nedenleri; nüfus artışıdaki hız ve bu artışın yol açtığı ekonomik problemler, fakirlik, işsizlik sağlık, eğitim, ulaşım imkânlarının sınırlı olması, kişilerin bilgi, görgü ve kültürlerini artırma ihtiyacı ile bölgelerde çözümlenemeyen siyasi-politik içerikli olaylar, doğal afetler olabilir (Baran ve Pekşen Akça, 2016).



Şekil 1: Göç nedenleri (Pekşen Akça ve Baran, 2017)

Yoksulluk ve işsizlik: İnsanların en temel ihtiyaçlarının karşılanmasında bile temel haklara ulaşmada mahrumiyet yaratan yoksulluk, insanın kabul edilebilir yaşam standartlarına erişimini sınırlandırarak, bireyin gelir düzeyinin yeterli fırsat ve olanaklara sahip olma durumu üzerindeki olumsuz etkisine bağlı olarak da bireyleri engellemektedir (Tümtaş ve Ergun, 2014). Yetersiz istihdamın yol açtığı işsizlik, günümüz dünyasında yoksulluk üzerinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle daha iyi standartlara sahip olma isteği bireylerin yerleşim yerlerini değiştirerek göç hareketliliğine katılmalarına neden olmaktadır (Çakır, 2007; Baran ve Pekşen Akça, 2016; Pekşen Akça ve Baran, 2017).

Eğitim ve sosyal olanaklar: Eğitim amaçlı gerçekleştirilen ve öğrenci göçleri olarak ifade edilen göçlerde eğitim süresinin tamamlanması ile geriye dönüş yapma veya eğitim alınan şehirde/ülkede çalışma hayatının sürdürülmesi amacıyla yapılan göçlere eğitim göçü denilmektedir (Aksoy, 2012). Ancak bu tür göçlerde gönüllülük ve zorunluluk durumuna bağlı olarak kişiye sağladığı fayda değişiklik gösterebilir. Örneğin; şiddet, terör olayları gibi farklı nedenlere bağlı olarak yaşadığı coğrafyayı terk etmek

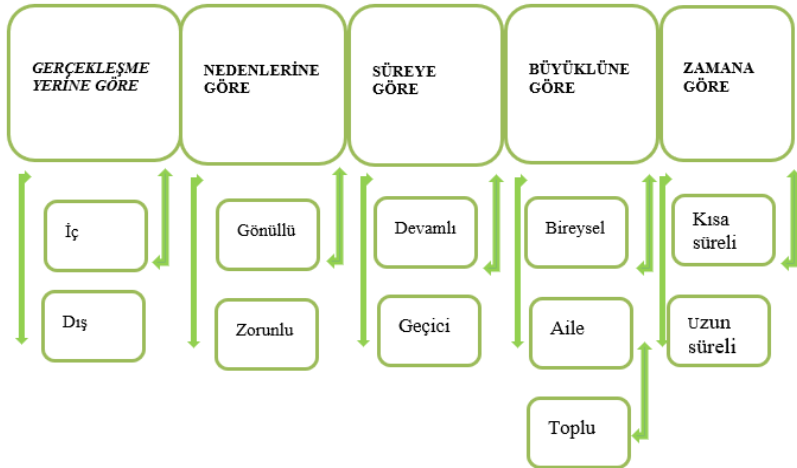
zorunda olan çocuk, eğitime erişim ve sürdürülebilirlikte sekteler yaşarken, bu süreci planlayarak eğitim göçü yapan çocuklar kişisel anlamda daha faydalı kazanımlar edinecektir (Pekşen Akça ve Baran, 2017).

Siyasi ve politik gerekçeler: Her toplumun göç eden bireylere sunduğu siyasi ve politik hak ve uygulamalar farklı olduğu gibi, bu haklar insanların göç sürecini planlamasında oldukça önemli bir role sahiptir.

Doğal afetler: Toplumların normal işleyişini negatif yönde etkileyen doğal afetler, büyük ölçüde insani ve çevresel kayıpların oluşmasına neden olmaktadır. İnsanlar tarafından gerçekleştirilebileceği gibi kendiliğinden de ortaya çıkması muhtemel olan doğa olaylarının bir sonucu olarak birey ya da kitleler halinde göç hareketliliği gerçekleştirilmektedir (Özerdem ve Barakat, 2000; Şahin, 2003; Baran ve Pekşen Akça, 2016).

Savaş, terör ve şiddet olayları: Savaş, kolektif şiddet türüdür ve zorlayıcı yaşam koşullarını bünyesinde barındırır. Siyasi ve politik baskılar, insanların yaşadıkları coğrafyaları geride bırakarak, kimi zaman aile fertlerinden ayrı düşüp farklı bir kültüre uyum sağlamasına neden olurken bu yeni hayat düzeni içindeki belirsizlik kişileri aynı zamanda kimliksiz ve belgesiz yabancılar haline de getirebilmektedir (Dybdahl, 2001; Dyregrov, Gjestad ve Raundale, 2002; Baran ve Pekşen Akça, 2016; Pekşen Akça ve Baran, 2017).

Göçün türleri incelendiğinde ise; gerçekleştiği yere, nedenlerine, süresine, büyüklüğüne ve zamana göre farklı türlere ayrılarak sınıflandırılmaktadır.



Şekil 2: Göç türleri

Göçün gerçekleştiği yere göre isim alan iç göç, ülke sınırları içerisinde farklı nedenlerle (eğitim, mevsimlik tarım işçiliği vb.) il, ilçe, köy, kasaba arasındaki nüfus hareketliliği olarak tanımlanırken bu durum sadece coğrafi bir yer değiştirme olarak görülmemelidir (Tuzcu ve Bademli, 2014). İç göç ekonomik, eğitim ve sağlık, sosyo-kültürel nedenler ve güvenlik sorunu gibi çeşitli konu başlıklarına göre ele alınmaktadır.

Ekonomik nedenler: İç göç hareketlerinin temel nedeni tarımsal yapıdaki değişimler ve kırsal kesimdeki nüfusun kendine yetemez hale gelmesidir. Ekonomik olarak geri kalmış bölgelerde iş olanaklarının yetersizliği ve sınırlı olması bu bölgelerden yoğun göçlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Göç edenlerin çoğu büyük kentlerde daha iyi iş imkânlarından yararlanmak için göç etmektedir.

Eğitim ve sağlık nedenleri: Ekonomik unsurlar dışında bireyin refah düzeyini yükseltecek diğer unsurlar da iç göçe neden olabilmektedir. Kentlerin sunmuş olduğu eğitim olanaklarının çeşitliliği ya da sağlık olanaklarının kırsal kesime nazaran daha fazla olması gibi çekiciliği artırıcı etmenler, bireylerin göç kararları üzerinde etkili olmaktadır.

Sosyo-kültürel nedenler: Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişimler ve gelişmeler hem toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını, hem de işletmelerin üretim, yönetim ve organizasyon biçimini köklü biçimde etkilemektedir. İnsanlar yaşam kalitelerini artırmak ve daha iyi bir sosyal çevre bulmak amacıyla bu değişimlerin yoğun olarak yaşandığı bölgelere göç etmektedir.

Güvenlik sorunu: Güvenlik insan yaşamında oldukça önemli bir unsurdur. Kendilerini güvende hissetmeyen bireyler, kurulu bir düzeni olsa dahi bu düzeni bozarak, kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamlara göç etmektedirler. Örneğin; terör nedeniyle kendilerini ve ailelerini güvende hissetmeyen çok sayıda insan için büyük kentler önemli bir sığınma ve çekim merkezi haline gelmiş ve güvenlik sorunu yaşanan yerleşim birimlerinden daha güvenli olduğu düşünülen yerleşim birimlerine doğru bir sirkülasyon gerçekleştirmişlerdir.

Şekil 3: İç göçe neden olan etmenler (Akan ve Arslan, 2008; Baran ve Pekşen-Akça, 2016).

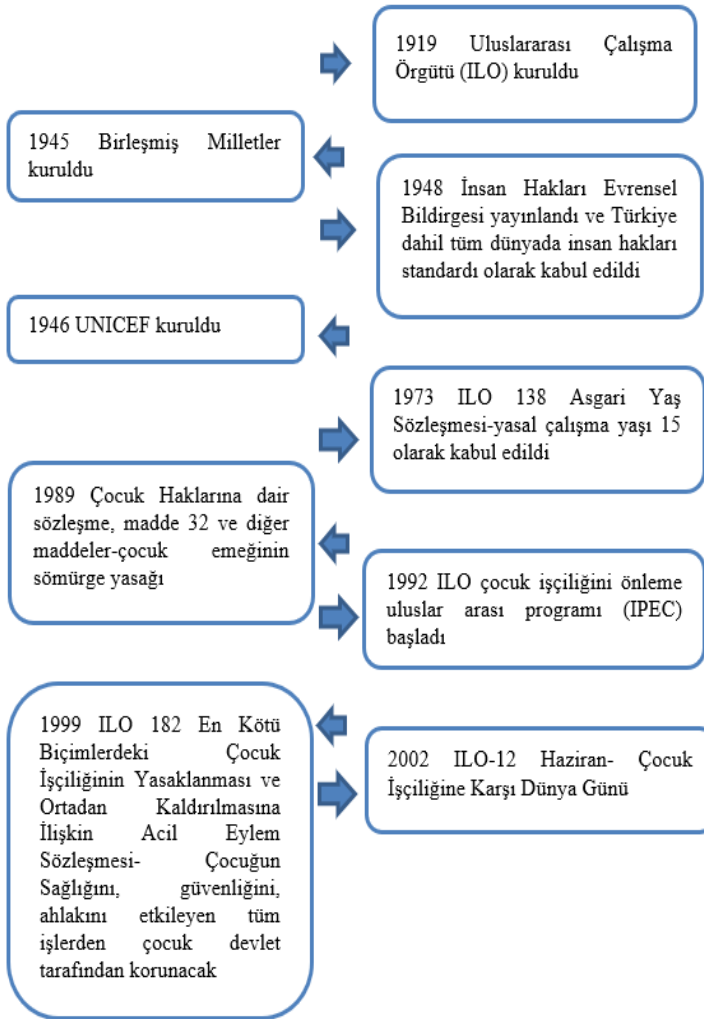
Şekil 3'te görüldüğü gibi kişiler farklı gerekçelere bağlı olarak iç göçü gerçekleştirmektedir. Ekonomik ve sosyal zorunluluktan dolayı mevsimlik tarım işçisi olarak iç göçü gerçekleştirmek zorunda kalan aileler çocuklarını da yanlarında götürmek zorundadır. Hayatta kalma ve geçinme stratejisi olarak gerçekleştirilen bu eylem beraberinde sosyal güvenceden yoksunluk, olumsuz barınma ve çalışma koşulları, eğitim ve sağlık sorunları, sosyo-kültürel sorunları da getirmektedir. Özellikle düşük ücrete tabi tutulma, ailece çalışma, çocuk işçiliği gibi farklı problemleri içerisinde barındıran, çocuk haklarının ihlalinin de içeren sorunları da aile bireylerine yüklemektedir. Genel refah ortamından uzak, ortalama yaşam standartlarının gerisinde, hijyen ve sanitasyon açısından kısıtlı imkanlara sahip alanlarda yaşamını sürdürmek zorunda olan kitleleri de karşımıza çıkarmaktadır. Çocuklar bir yandan aile ekonomisine katkı sağlarken diğer yandan çocukluğun temel haklarından yararlanamamakla, yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan sorumluluklar alarak aile ekonomisine çocuk işçi olarak katkı sağlamaktadır. Nitekim tarım sektöründe işçi olarak çalışan çocuklar ülkemizdeki çocuk işçi tanımlamaları arasında en kötü konumda çalışan çocuklar olarak ifade edilmektedir. Özel sosyal politika araçlarının uygulanması gereken bu çocuklar, aynı zamanda gelecekleri için en çok endişe duyulması gereken kesimdir (Gülçubuk, 2012). Bu anlamda toplumsal ve kamu duyarlılığı geliştirmek oldukça önemlidir. Evrensel bir sorumluluk olan bu durum, sivil toplumun her kesiminden yer alan bireylerin ortak bir payda da buluşarak çocuk emeğinin sömürülmesini engelleyecek adımların atılmasına katkı sağlayıp, çocuk işçiliğine karşı önlemler olarak bu durumun yol açtığı hak ihlalinin ilişkin çözüm yolları bulmayı hedeflemelidir. Bu kapsamda gerek dünya ülkeleri gerekse ülkemiz tarihsel seyirde farklı adımlar atmakla birlikte, yapılan çalışmalar çocuk işçiliği alanında istenilen ve beklenen düzeyde bir yeterliliğe sahip değildir.

1.2. Dünya'da ve Türkiye'de çocuk işçiliği ile ilgili temel tarihsel gelişmeler

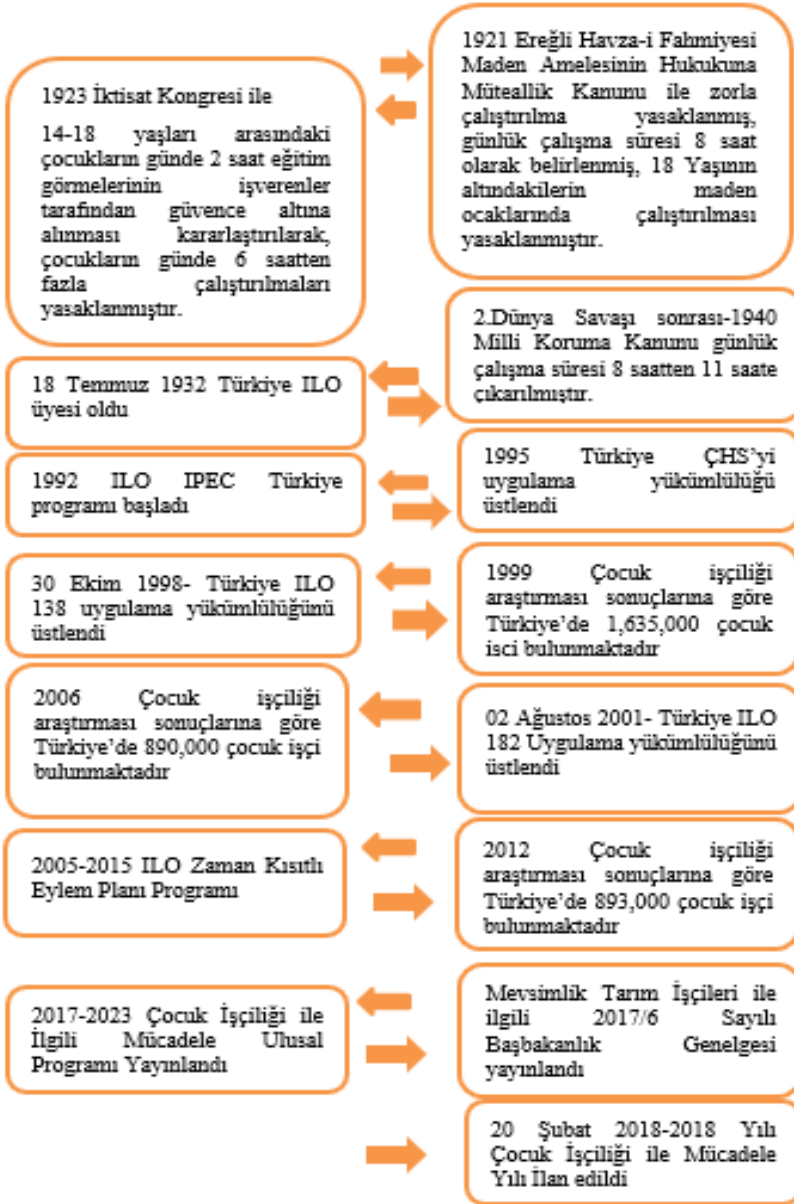
Yaşamın erken yıllarında iş gücü piyasasının bir mensubu olan çocuk işçiler, yetişkinler için tasarlanmış iş ve ortamlarda varlığını sürdürmektedir. İş gücüne dahil olma, gelir girdisi sağlayarak aileye ekonomik katkı sağlama, meslek edinme gibi farklı amaçlarla iş hayatında yer almak zorunda kalan çocuklar (Şahin, 2012) bu ortamda farklı tehlikelerle de yüzleşmektedir. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası arenada gelişmiş ve gelişmekte olan ülke farkı gözetmeksizin her coğrafyada karşımıza çıkan çocuk işçilerin var olması, çocuk haklarının uygulanması, çocuk işçiliğinin önlenmesi konusunda yasal düzenlemeler ve politik uygulamaları gerekli kılmaktadır.

Çocuğun aile iktisadına katkısını normal gören ebeveynler çocuğun erken yaşta itibaren çalışma hayatına katılmasının olumsuz etkilerini göz ardı etmektedir. Özellikle tarım toplumları ve erken sanayileşmeye has sosyo-

kültürel bir bakış açısı ile çocuk işçiliği ihtiyaç ve olağan görülmektedir. İş veren rekabeti arttırmak ve maliyeti düşürmek için çocuk emeğini sömürmekte bu durumu toplumsal düzenin bir sonucu olarak benimsemektedir. Ancak kişisel ve toplu menfaat için çocukların düşük ücretlerle, niteliksiz ortamlarda, kimi zaman yasadışı uygulamalarla iş ve gelir sistem içerisinde var olması kabul edilemez. Çocuk işçiliğini önlemeye yönelik ulusal ve uluslararası çalışmaların var olması, çocuk haklarının uygulanması, çocuk işçiliğinin önlenmesine dair adımların atılması, yasal düzenlemeler ve politik uygulamalar ile bu alanda eksikliklerin giderilmeye çalışılması oldukça önemlidir.



Şekil 4: Çocuk işçiliği ile ilgili Dünya'daki temel tarihsel gelişmeler



Şekil 5: Çocuk işçiliği ile ilgili Türkiye'deki tarihsel gelişmeler

1.3. Mevsimlik Tarım Göçünde Çocuk İşçiliği

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 1. maddesine göre 18 yaşına kadar herkes çocuk sayılır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), 15-24 yaş grubunu genç işçi kabul ederken, 138 sayılı Sözleşme ile 15 yaşın altında aile bütçesine katkıda bulunmak ya da yaşamını kazanmak amacıyla çalışanları “çocuk işçi” ya da çalışan çocuklar” olarak adlandırmaktadır (Anonim, 2005; Davran, Sevinç ve Seçer,2014).

Mevsimlik tarım işçisi olan çocuklar ILO sözleşmeleri ve ulusal mevzuatlarda çocuk işçiliği kategorisinde en olumsuz koşullarda çalışan olarak tanımlanmakla beraber (Küçükbalaban, 2018) bu çocukların emeğinin sömürsü sadece bir mevsim ya da bir hasatla sınırlı kalmayıp, gezici ve sürekli tarım işçiliğinin bir mensubu olarak sürekli olarak değişken bir sirkülasyonun da parçası olmalarına neden olmaktadır. Bu süreçte çocuğun eğitim hayatı sekteye uğrayarak eğitim-öğretim sürecinin çıktılarında yeterince yararlanmasına da engel olmakta, hatta mevsimlik tarım işçisi çocukların pek çoğu karne heyecanı yaşayamamaktadır. Göçün süresi ve hareket edilen bölgenin kültürel yapısına bağlı olarak mevcut yapıya uyum sağlama, aile bireylerinin rollerinde meydana gelen değişikliklere bağlı olarak çeşitli sorunlara da doğabilmektedir. Küçük kardeşin sorumluluğunu üstlenme, tarlada işçi olarak çalışma, yaşından büyük sorumlulukları göğüsleme, evine ve arkadaşlarına özlem duyma gibi durumlara bağlı olarak korku, içe kapanıklık, mutsuzluk, depresyon gibi pek çok psikolojik sorunlarda bu süreçte çocuklarda görülebilmektedir. Yaşanılan ortamda çocuk açısından tehdit oluşturabilecek koşulların var olması (akrep, yılan vb. haşereler), yetersiz ve dengesiz beslenmenin yol açtığı sorunlar, temiz su kaynaklarına ulaşılabilirlikte sınırlılık, hijyen ve sanitasyon problemleri, kötü hava şartlarına karşı koruyuculuğu düşük barınma ortamlarının varlığı (çadır vb.) sağlık üzerinde olumsuz etkilere de neden olmaktadır.



Şekil 6: Mevsimlik tarım göçünün çocuklar üzerindeki etkileri



Fotoğraf 2: Mevsimlik tarım göçü gerçeği (Pekşen Akça ve İlbay, 2012).

Ulusal ve Uluslararası bildiri ve beyannamelere göre eğitim hakkı insan haklarının ön koşuludur. Bu bağlamda eğitime erişim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği gibi kavramlar eğitim hakkının taşınması gereken zorunlu yükümlülükleri ifade eder. Maddi zorluklardan dolayı mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmak zorunda kalan çocuk işçiler ilk etapda eğitim alanın bir ihlalle karşı karşıyadır. Kırsal-kentsel eşitsizlik, bölgeler arasındaki kalkınma eşitsizliği, geniş tarımsal iş gücü, inişli çıkışlı ekonomik büyüme, gelir seviyelerindeki eşitsizlik çocukları eğitime erişimini engelleyerek/sınırlayarak eğitime erişimi kısıtlamaktadır. Kuşkusuz ki bu durum çocukların eğitim dışında kalmasına neden olarak aynı zamanda bir çok kazanımı da edinmemesine neden olmaktadır (Beltekin ve Çete, 2019). Başka bir ifade ile eğitim hayatına erişebilirlikteki esikliklere bağlı olarak çocuğun ileriki yaşlardaki sahip olacağı formasyonu negatif ölçüde etkileyerek buna bağlı olarak çalışma yaşamında vasıf düzeyinin düşük olmasına neden olmaktadır (Lordoğlu ve Etiler, 2014).

Çocuk işçilere erken yaştan itibaren yüklenen sorumluluklar onların çocuk olmaktan kaynaklanan ihtiyaçları ile çelişmektedir. Her mevsim ve hasat zamanında yeni bir ortamda varlığını sürdürme zorunluluğu çocuklar için yıpratıcıdır. Bu durum çocuk için aynı zamanda yeni bir kültürel ortama uyum sağlama problemini doğurmaktadır. Buldukları ortama uyum sağlama konusunda yaşanan güçlükler gelişimlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Aile bireylerinin rollerinde meydana gelen değişiklikler, daha

önce üstlenmediği başka sorumlulukları yerine getirmek zorunda olmak (kardeşine bakmak, çadır hayatın ihtiyaçlarını karşılamak, su taşımak vb.), kimi zaman yetersizlik ve başarısızlık hissini çocuklara yükleyerek çocuğun kendisini mutsuz ve yetersiz hissetmesine de neden olabilmektedir.



Fotoğraf 3: Mevsimlik tarım göçünde çocuk olmak (Pekşen Akça ve İlbay, 2012).

Mevsimlik tarım göçünde işçi olarak yer alsın ya da almasın yaşam alanlarında mevcut alt yapı sorunlarının varlığı, beslenme, fiziki koşulların çocuklar için tehdit oluşturması (boş ilaç kutularıyla temas etme, haşere sokması, ağır kaldırma, naylon ve branda çadırlarda barınma alanlarının

kurulması, sanitasyon ve hijyen sorunları, temiz su kullanamama) ve ihtiyaç halinde sağlık hizmetlerine ulaşılabilirlikteki sorunların olması çocukların sağlığını olumsuz olarak etkilemektedir (Kızılçelik, 1996).



Fotoğraf 4: Mevsimlik tarım göçünde çadır hayatı (Pekşen Akça ve İlbaş, 2012)

Bilindiği gibi sağlık sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik halidir ve günümüzde geleneksel kuramların aksine sağlığın biyo-psiko-sosyal bir yaklaşımla ele alındığı bütüncül bir sağlık görüşü benimsenmektedir (Fuller ve Ballantyne, 2000; Topçu ve Beşer, 2006). Ayrıca çocuğun göç sırasındaki fiziksel ve zihinsel durumu, seyahatlerin süresi ve zorluğu, göç edilen yerdeki

yaşam koşulları fizyolojik ve psikolojik kökenli birçok sağlık probleminin oluşmasına neden olabilmektedir (Tuzcu ve Bademci, 2014).

Toplumların geleceği olan çocukların erken yaşlardan itibaren sermaye piyasasının sömürülen yüzleri olması ne yazık ki oldukça üzücüdür. Bu durumun bir sonucu olarak çocuklar eğitim hayatından mahrum kalma, yaşlarına ve gelişimlerine uygun olmayan görev ve sorumluluklarla karşı karşıya kalarak bedenlen, ruhen ve psikolojik olarak da tahribe uğramaktadır. Dahası geleceğin mimarisi olan çocuklar gelişimini her açıdan tamamlayamamış toplumların inşasına zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle çocukların ister yoksulluk ister eğitim masrafları gerekçe ne olursa olsun çalışma hayatına erken yaşlarda atılmaları tercih edilmemelidir. Çocuk işçiliğini engellemek için uygun stratejiler belirlenip bu doğrultuda aile ve toplum bazında çalışmalar yapılmalıdır. Bu kapsamda şu öneriler sunulabilir;

- Çocukların aile ekonomisine yapacakları minör desteklerin gerekliliğini ortadan kaldıracak bütçe artışlarına gidilerek sosyal güvenceleri sağlanmalıdır.
- Çocuk emeğinin sömürülmesini engelleyecek cezai işlemler uygulanarak aile ve iş veren için caydırıcı yasal düzenlemeler ve mevzuatlar uygulanmalıdır.
- Çocukları iş gücü piyasasından uzaklaştıracak eğitimin bir parçası haline getirecek denetim sistemleri oluşturularak özellikle sosyal hizmetler, çocuk gelişimi ve psikoloji alanında uzman kişilerinde bu sistemin bir parçası olmasını sağlayacak multidisipliner uygulamalara yer verilmelidir.
- Mevsimlik tarım işçiliğinin yapıldığı yörelerde erken çocuk gelişim programları uygulanmalı, bu bölgedeki çocukların bakımını üstlenecek ücretsiz bakım hizmetleri sunulmalıdır.
- Mevsimlik işçilikte çocuk işçiler boyutu ayrı bir şekilde ele alınarak bu çocukların sağlık, eğitim, barınma gibi temel ihtiyaçları göz önüne alınarak çok kapsamlı bir plan ve proje yapılmalıdır.
- Çadır/ Prefabrik koşulları geliştirilerek çocukların ve ailelerinin hayatı için risk oluşturacak alanlarda gerekli hijyen ve sanitasyon kullarına, dikkat edilmelidir.
- Gezici okullar, oyun evleri inşa edilerek çocukların eğitime ulaşma birliği sağlanmalı bu kapsamda gerekli bütçe ayrılarak hukuki düzenlemeler yapılmalıdır.
- Mevsimlik tarım işçiliğinin yapıldığı yörelerde tamamlayıcı eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar hız kazandırılmalıdır.

- Mevsimlik tarım işçiliğinin yapıldığı yörelerde erken çocuk gelişim programları uygulanmalı, bu bölgedeki çocukların bakımını üstlenecek ücretsiz bakım hizmetleri sunulmalıdır.

2. Referanslar

- Akan, Y. Ve Arslan, İ. (2008). Göç Ekonomisi, Türkiye Üzerine Bir Uygulama. Bursa: Ekin Kitapevi
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (20): 294-303.
- Anonim, 2005. “Eğitim Hakkı, IV. Demokratik Eğitim Kurultayı”, Eğitimden Yayınları, Sayfa:443, Ankara.
- Aydoğdu, F. (2019). *Göçmen aile çocuklarının uyum düzeylerine sosyal uyum eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baran, G.ve Pekşen-Akça, R. (2016). Göç ve Aile. Aile Yaşam Dinamiği içinde s.241-263), Ed., G. BARAN, Pelikan Tıp Teknik Kitapçılık, Ankara.
- Beleli, Ö., 2013. Mevsimlik tarım İşçiliği ve Çocuklar: Sorun Analizi ve Politika Önerileri, Kalkınma Atölyesi Bilim, Kültür, Eğitim, Araştırma, Uygulama, Üretim ve İşletme Kooperatifi, 2. Baskı, Ankara.
- Bektekin, N. ve Çete, U (2019). Eğitim Hakkını Yeniden Tanımlamak. Hafıza Uluslar arası Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1):27-39.
- Çakır, Ö. (2002). Sosyal Dışlanma. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(3):83-104.
- Davran, K.M., Sevinç, M.R. ve Seçer,A (2014). Türkiye’de Mevsimlik Tarım İşçisi Çocuklar. XII. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi (s.1184-1192). 3-5 Eylül, Samsun
- Dybdahl, R. (2001). Children and Mothers in War: An Outcome Study of a Psychosocial Intervention Program. Child Development, 72(4): 1214-1230.
- Dyregrov, A, Gjestad, R. and Raundalen, M. (2002). Children Exposed to Warfare: A Longitudinal Study. Journal of Traumatic Stress, 15(1): 59-68.

- Fuller, J. and Ballantyne, A. (2000). Immigrants and Equitable Health-Care Delivery in Rural Areas. *Aust Journal of Rural Health*, 8:189-193.
- Gülçubuk, B. (2014). Tarımda Çocuk Emeği Sömürüsü ve Toplumsal Duyarlılık. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2:75-93.
- Gün, Z. (2002). Çocuk ve Göç. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- Haas, H. (2006). The Social And Cultural Impacts of International Migration on Moroccan Sending Communities: A Review, Morocco and the Netherlands. Amsterdam: Society, Economy, Culture.
- James, F. J., Romine, J.A. and Zwanzig, P.E. (1998). “The Effects of Immigration on Urban Communities”. *A Journal of Policy Development and Research*, 3(3),171-192.
- Kaleci, H.,2007. Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sosyolojik Analizi: Eskişehir Örneği, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji ABD –Yüksek Lisans Tezi, S. 248, Eskişehir
- Kalkım, A. (2009). Göç Eden ve Göç Etmeyen Ergenlerin Riskli Sağlık Davranışlarının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaştan, Y.(2015). Türkiye’de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4):216-229.
- Kızılcılık, S. (1996). Mersin’e Göç Etmiş İnsanların Sağlık Koşulları Üzerine Bir Çalışma. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Kitabı (657-665). Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara.
- Küçükbalaban, H. (2018). Çocuk İşçiliğine Genel Bakış Ve Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliği. *Uluslar Arası Çocuk Merkezi, Çocuğa Karşı Şiddet Önleme Ağı*. Erişim Tarihi (3.10.2021).
- Lordoğlu, K. ve Etiler, N. (2014). Batı Karadeniz Bölgesinde Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliğinde Çalışan Çocuklar Üzerine Sınırlı Bir Araştırma. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2:115-133
- Mutluer, M. (2003). *Göç Sorunsalı Üzerine Kuramsal Çerçeve*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Nyberg-Sorensen, N. and Nicholas V. H., Poul E.P. (2002). “The Migration-Development Nexus: Evidence and Policy, Options”. *International Migration Journal*, 40(5),49-73.

- Özer, İ. (2004). *Kentleşme Kentlileşme ve Kentsel Değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi
- Özerdem, A. and Barakat, S. (2000). “After the Marmara Earthquake: Lessons for Avoiding Short Cuts to Disasters”. *Third World Quarterly*, XXI, 3, 425-439.
- Pekşen Akça,R.ve Aydoğdu,F. (2021). Mülteci Çocukların Resimlerinde Oyun Algısı, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1),58-69.
- Pekşen Akça, R. ve Baran, G. (2016). Investigation of game perception of Syrian refugee children attending to first grade of primary school by using picture drawing method. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5, 16-23.
- Pekşen Akça, R. ve Baran, G. (2017). Göç ve Çocuk. ULEAD Kongresi, 27 Nisan, Çanakkale.
- Pekşen Akça, R. ve İlbaş A.İ. (2012). Şeker Pancarı Tarımında Mevsimlik Tarım Göçünden Etkilenen Çocuklar. 1. Uluslararası Anadolu Şeker Pancarı Sempozyumu, 93-97.
- Şahin, Y. (2003). *Kriz Yönetimi, Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Şen, B. Ve Altın, C. (2018). Mevsimlik Göç ve Yoksulluk İlişkisi. Mevsimlik Tarım Örneği. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11:174-192.
- Topcu, S.ve Başer, A. (2006). Göç ve Sağlık. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10 (3): 37-41.
- Tuzcu, A. ve Bademci, K. (2014). Göçün Psiko-Sosyal Boyutu. *Psikiyatri ve Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1): 56-66.
- Tümtaş, M.S.ve Ergun, C. (2014). Göç ve Yoksulluk Kıskaçında Yıkılan Bir Kent:Van. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2):1-23.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 06



**Örgütsel Yenilikçilik için Yapıcı Sapkınlık ve
Proaktif İş Davranışları (Ertan Gündüz)**

Örgütsel Yenilikçilik için Yapıcı Sapkınlık ve Proaktif İş Davranışları

Ertan Gündüz

*İstanbul Gelişim Üniversitesi,
E mail: egunduz@gelisim.edu.tr*

1. Giriş

Örgüt araştırması öncelerde sapkın davranışları kuruluşa veya meslektaşlarına zarar vermek için yıkıcı niyet olarak incelemekteydi (Judge vd., 2006: 126; Robinson ve Bennett, 1995: 555; Yıldız ve Alpkan, 2015: 330; Anasız ve Püsküllüoğlu 2018: 449). Ancak, son yirmi yılda, araştırmacılar alternatif bir bakış açısına odaklanmaktadır. Bazı çalışmalar sapmayı desteğe (Galperin, 2012: 2988), değişime (Spreitzer ve Sonenshein, 2004: 428) ve yenilik sürecine (Acharya ve Taylor, 2012: 49) katkıda bulunan olumlu örgütsel bir davranış olarak görmeye başlamaktadırlar. Yapıcı sapkınlık, çalışanların normlardan sapan davranışlarını ifade etmekte ve refah ile örgütsel başarıyı artırmayı amaçlamaktadır (Galperin, 2012: 1995; Yıldız vd., 2015: 115). Yazın, bir yandan yıkıcı sapmayı araştırmaya devam etse de, yapıcı sapkınlık ve diğer davranış türleri arasındaki ilişkiler üzerine çalışmalar, sapkınlık yazınına ilgiyi artırmaktadır (Galperin, 2012: 2988; Galperin ve Burke, 2006: 331; Warren, 2003: 622). Vadera, Pratt ve Mishra (2013: 1221) bütünlüyci bir olumlu sapkınlık modeli önererek bunu “sorumluluk alma, yaratıcı performans, ekstra rol davranışları, toplum yanlısı davranışlar, toplum yanlısı kural çiğneme, proaktif destekleyici tepkiler, karşı rol davranışları, ispiyon ve sorun yayma dâhil olmak üzere birçok farklı davranışı kapsayan bir şemsiye terim” olarak tanımlamaktadır. Bazı davranışlar başlangıçta “açıkça sapkın” olarak tanımlanmaktaydı (ör. ispiyon); diğerleri ise örgütsel bağlama (ör. iklim, iş özelliklerine) göre “potansiyel” sapkınlık olarak sunulmaktaydı (ör. proaktif destekleyici tepkiler, sorumluluk alma). Tüm örgütsel yapıcı sapkın davranışları bütünlüştürme gibi zor bir hedefe yönelmesine rağmen Vadera ve diğerlerinin (2013: 1260) yaklaşımı yapıcı sapkınlık yazınının belirsiz kaldığını ortaya koymaktadır. Aslında, “açıkça sapkın” ve “potansiyel” sapkın davranış türleri arasındaki fark, kuram kayması ve kirliliğe yol açmakla eleştirilmektedir (Deprez vd., 2020: 236). Bir incelemede, Potočnik ve Anderson (2016: 481) değişim ve yenilikçilik gibi benzer kavram yapılarının işlevsiz kullanımı konusunda uyarılmaktadır. Örneğin yenilikçi çalışma davranışı, proaktif davranışlar ve ekstra rol davranışları bağımsız yapılar olarak ele alınmaktadır. Vadera ve diğerlerinin (2013) bu davranış kavramlarını

birbirine bağlayan olumlu sapkınlık kavramı, Potočnik ve Anderson (2016: 484) tarafından sunulan davranışların çoğunu kapsamaktadır. Değişim ve yenilik yönelimli sapkın davranışlar arasındaki teorik benzerliklere karşın, kapsayıcı tek bir üst yapı altında tüm olumlu sapkın davranışları gruplandırmak zor görünmektedir (Deprez vd., 2020: 253). Çünkü sayısal araştırmada olumlu sapkınlık terimi altında toplanan davranışların kapsamlı bir incelemesinden ziyade hatalı yüzeysel bir benzerlik varsayımının sonucuna ulaşılmış olunabilecektir. Değişim ve yenilikçilik ve/ veya sapkınlık kavramları arasında var olabilecek teorik belirsizliği ve olası örtüşmeyi açıklığa kavuşturmak için yapılan çalışmalarda araştırmacılar, hem olumlu sapkınlık yapılarını hem de bunların altında toplanan belirli davranışlarının yapı geçerliliğini incelemeyi sağlayan analitik yaklaşımlara yönlendirilmektedirler (Parker ve Collins, 2010: 633; Potočnik ve Anderson, 2016: 481; Vadera vd., 2013: 1226-1247, Deprez vd., 2020: 262). Bu çalışmada, Galperin'in (2012) yapıcı sapkınlık kavramını iki özel üst sapkınlık göstergesinden oluşan, ayrı ancak muhtemelen hala kapsayıcı bir yapı olarak olumlu sapkınlık türünü yansıtan belirli bir örgütsel faktör boyutu geliştirmek amaçlanmaktadır. Sonuç olarak, ilk olarak Galperin'in yapıcı sapkın davranış ölçeğinin Türkiye'deki tüm örgütler için geçerli bir sürümünün geçerliliğini test etmek hedeflenmiştir. Ardından, yapıcı sapkınlık davranışı ölçeğini oluşturan ifadelerin, amaçladığı değişim ve yenilikçiliği yansıtan tek bir geniş üst yapı altında toplanıp toplanmadığını veya daha açık bir ifadeyle örgütsel normlardan diğer davranış türlerine (ör. proaktif davranışlar) kıyasla kopuk olan bir olumlu sapkınlık biçimini yansıtan daha özel bir üst düzey yapı ile ilgili olup olmadığını bulmak hedeflenmiştir.

Çalışmanın bölümlerinde, örgütsel bağlamda yapıcı sapkınlık ve yıkıcı sapkınlık üzerine yapılan yazın taramasının ardından, yapıcı sapkın davranış yapısının doğasını araştıran iki çalışma sunulmaktadır. Birinci çalışmada, yapıcı sapkın davranış ölçeğinin ölçümüne ilişkin Türkiye örnekleminde faktör analizleri ile yakınsak ve ayırt edici geçerlilik analizi sonuçları sunulmaktadır. İkinci çalışmada, ikinci dereceden faktör analizi kullanarak, Vadera ve diğerleri (2013: 1248) tarafından önerilen bazı davranışları kapsayan pozitif sapkınlık şemsiyesi yapının deneysel olarak uygulanabilir bir yapı olup olmadığı irdelenmektedir. Düzgülerin açık ve muğlak olmalarına dair uyumsuzluklarına göre sınıflanmasına karşı çıkarak değişim ve yenilik yazınıyla sapkın davranışları bütünleştiren iki ikinci sıra faktörün varlığını öne süren Deprez ve diğerlerinin (2020: 261) eksik bıraktıkları değişkenler de örneğe katılmıştır. Bu sayede model uyumu sağlanarak yenilikçiliğe yönelik sapkın davranışların belirleyicilerine ilişkin kapsayıcı bir tahmin aracına kavuşulmaktadır. İki üst faktörden biri başlangıçta yazında "açıkça sapkın" davranış olarak tanımlanan davranışları yapıcı sapkın çalışma davranışı olarak yeniden gruplandırılacaktır. Diğer üst faktör, yazında potansiyel olarak sapkın proaktif çalışma davranışı olarak anılan davranışları

daha geniş bir faktör yelpazesi olarak gruplandırılacaktır. Eklenen faktörler ilk anda yapıcı görünmeyen davranışlar ile Deprez ve diğerlerinin (2020: 250) sonraki çalışmalarda incelenmek üzere elelediği örgütsel vatandaşlığın unsurlarıdır. Son olarak, elde edilen pratik ve teorik sonuçların etkileri hakkındaki tartışma genel olarak dile getirilmektedir.

1.1. Yıkıcı ve Yapıcı Sapkınlık

Yıkıcı sapkınlık, sosyal kurallar çerçevesinde zararlı davranışlar olarak bilinmektedir. Yıkıcı sapma, önemli örgütsel davranış kurallarını çiğneyen ve bunu yaparken bir kuruluşun veya üyenin veya her ikisinin refahını tehdit eden seçimlik bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Robinson ve Bennett 1995: 556). Yıkıcı sapmayı iki eksenle ele almak mümkündür: davranışın hedefi (örgütsel/ kişilerarası) ve zararlı davranışın ciddiyeti (küçük/ ciddi). Norm ve kuralların dışındaki davranışlar üstünde yapılan araştırmalarda yıkıcı sapkınlık üzerinde yaygın olarak kullanılan yaklaşım Bennett ve Robinson'ın (2000: 349) örgütsel ve kişiler arası olmak üzere bakış açılarını iki ayrı faktörde inceleyen örneğidir. İzleyen araştırmalar sorunun kökeni açısından, üstünlük taslama (Hershcovis ve Barling, 2010: 24), görev doyumu (Déprez, Battistelli, Boudrias ve Cangialosi, 2020: 235) kişilik özellikleri ve örgütsel adalet (Berry, Ones ve Sackett, 2007: 410) kavramlarını incelemektedir. Yıkıcı sapkınlığın sonuçlarına odaklanan araştırmalar, büyük finansal etki (Henle, Giacalone ve Jurkiewicz, 2005: 219), örgütsel performans ve verimlilik üzerindeki olumsuz etkilerin (Hussain, Sia ve Mishra, 2014) yanı sıra çalışanların maruz kaldığı kötü muameleye (Reio ve Ghosh, 2009: 237) dikkat çekmektedir. Özetle yıkıcı sapma, örgütsel normlardan açıkça sapan ve çoğunlukla kendine, başkalarına veya çevresine zarar vermeyi amaçlayan, olumsuz sonuçlar üreten davranışları göstermektedir. Bununla birlikte, sapkınlık yalnızca olumsuz bir kavram değildir (Warren, 2003: 622). Örneğin sapkın davranışın bir tanıtım sürecine yönlendirilmesi, sonuçta organizasyon içindeki performansa olumlu katkıda bulunacaktır. Olumlu veya yapıcı sapkın davranış, bir örgütün, üyelerinin veya her ikisinin refahını iyileştirme amacıyla önemli normları hiç sayan gönüllü davranış olarak tanımlanmaktadır (Galperin, 2002, aktaran: Galperin ve Burke, 2006: 331). Sapkın davranışın benimsenmesi üç hedefe ilişkin olumlu sonuçlar getirebilecektir: örgütsel yenilik (organizasyona yardımcı olacak yenilikçi/ geleneksel olmayan izlekler ararken), kişilerarası etkileşim (emirlere itaatsizlik veya yetkili kurumsal makamlara olumlu değişiklik getirme uyarısı) veya örgütsel düzeyde devinim aramak (organizasyonu desteklemek için yerleşik standartlara meydan okumak). Bireylerin yapıcı sapkınlığı, örgüte iyileştirme getiren fakat örgütte kabul edilen sınırların dışında kalan yenilikçi bir süreci varsaymaktadır. Normdan sapma ile karakterize edilen bu süreci temsil eden yapıcı sapkın davranış ifadesi, yapıcı sapkın davranış

ölçeğinin kişilerarası ve örgütsel sapkınlık adlı iki faktörü ile ölçülmektedir (Galperin, 2012: 3010).

İlk faktör, bireylere odaklanan davranışlarla ilgilidir ve “sapkın” ı üstün emirlerini dinlemeyen kişi veya ekibi performansını artırması için zorlayan kişi olarak sunar. İkinci faktör, organizasyona yardımcı olmak için mevcut davranışa meydan okuyan veya organizasyonel standartları bozan davranışa atıfta bulunur. Önceki araştırmalar iki boyutu fısıltı, öz-yeterlik ve işkolik (Galperin ve Burke, 2006: 344) ve Makyavelizm (Galperin, 2012: 3005) gibi çeşitli öncüllerle ilişkilendirmiştir. Diğer çalışmalar psikolojik sahiplenme (Chung ve Moon, 2011: 65; Yıldız, Alpkan, Ates ve Sezen, 2015: 107) ve algılanan örgütsel destek (Kura, Shamsudin ve Chauhan, 2016: 1) ile yapıcı sapkın davranış ölçeğinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapıcı sapkınlik davranışı ölçeğini performans ve müşteri odaklılık gibi çıktılarla ilişkili olarak değerlendiren çalışmalar da vardır (Mertens, Recker, Kummer, Kohlborn ve Viaene, 2016: 193; Fazel-e-Hasan, Mortimer, Lings ve Drennan 2019: 836). Vadera ve diğerleri (2013: 1224) teorik olarak yapıcı sapkınlik davranış faktörleri ile diğer inovasyonla ilgili kavram kurguları arasındaki ilişkiyi proaktif davranışlar olarak bir şemsiye altında incelenmesini önermektedir. İnovasyonla ilgili belirleyici davranışlar altında anılan yapıcı sapkınlik davranışlarının diğer proaktif kurgulardan farklı olduğu doğrulanarak ikinci derece daha üst bir faktör altında toplanmanın mümkün olamayacağı öngörülmektedir (Déprez vd., 2020: 262). Araştırmacılar, memnuniyetsizliğe verilen yanıt olarak gördüklerinden ihmal ve çıkış gibi sadakatin de örgüte yardım etmek için normları hiçe sayan davranışları kapsayamayacağını ileri sürmüşlerdir (Déprez vd., 2020: 261). Tersine, örgüt çalışan uyumunun belirleyicilerinden olan sadakatin hem psikolojik sahiplenme, hem de itaat ve yönetime katılım aracılığı ile yapıcı sapkınlik davranışında pay sahibi olduğu ileri sürülmüştür (Yıldız vd., 2015: 107; Van Dyne vd. 1994: 766).

1.2. Yapıcı Sapkınlik Davranışları ve Değişim ve İnovasyon Odaklı Davranışlar ile İlişkileri

Yapıcı sapkınlik davranış ölçeği aracılığıyla değerlendirilen yapıcı sapkınlik üzerine çalışmalar, örgütsel ve kişilerarası bağlamlar için inovasyon sonuçlarının varlığını kabul etmektedir. Bu çıkarımlar davranış bağlamında, üretim ve/ veya yenilikçi düşünce seviyelerinde görülebilmektedir. Yapıcı sapkınlik davranış ölçeği, yapıcı sapkınlik davranışların anlamlı özellikleriyle açıklanan yenilikçi sonuçları belirlemekte ve örgütsel değişimi teşvik etmektedir (Galperin, 2012). Ayrıca, Vadera vd. (2013: 1263) olumlu sapkınliğe şemsiye kavram olarak inovasyon üretimi ile ilgili olan yaratıcılığa ikinci derece bir faktör rolü önermektedir. Doğal olarak, bireyin farklı düşünce sergilediği bir bağlamda inovasyon sürecinin ortaya çıkması daha olasıdır. İraksak düşünme iş bağlamındaki yenilikçi, potansiyel olarak

sapkin davranışların benimsenmesine yol açabilecek çelişkili görüş ve fikirlere açık olmayı artırabilir (Acharya ve Taylor, 2012: 54). Değişim ve inovasyon yapılarıyla potansiyel olarak ilişkili sapkin davranışlar toplum yanlısı kural yıkma veya yapıcı sapkin davranış ölçeği oluşturmaktadırlar. Bununla birlikte, olumlu sapkinlik şemsiyesinin kapsadığı bazı değişim ve inovasyon ile ilgili davranışsal yapılar için geçerlilik kanıtına rağmen daha ileri incelemede ihmal edilen bazı değişkenler modele sokularak proaktif davranışlar veya başka bir üst faktör altında toplanabilir. Çünkü araştırmacılar sapkin ve proaktif davranışlar arasındaki benzerliği tartışmakta fakat bunun geçerliliğini garanti edememektedir (Déprez vd., 2020). Bu benzerlik çalışılan kavramlar arasında karışıklığa, sürüklenmeye veya kirliliğe yol açabilir ve dikkatlice analiz edilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Potočnik ve Anderson, 2016). Değişim ve inovasyon ile olumlu sapkin şemsiye yaklaşımı arasındaki temel sorun, sapkin davranışların modele dâhil etme kararından çok itaat, sadakat, özgeci tutum ve değişim düşmanlığının olumlu etkilerini gözden kaçırmak olabilir. Ayrıca, üretken olmayan davranışlar ve toplum yanlısı kural yıkma, değişim ve inovasyon ile ilgili yapı analizinde dikkate alınmamakta; tersine, olumlu sapkinlik şemsiye yapısına dâhil edilmektedirler (Potočnik & Anderson, 2016; Vadera vd., 2013: 1223). Bu nedenle, değişim ve inovasyon analitik yaklaşımı, inovasyonun ortaya çıkabileceği olumlu sapkinlik davranışsal sürecini dışlar görünmektedir. Yine de, hem değişim ve inovasyon hem de olumlu sapkinlik yazını aynı kavramsal yönelime sahiptir: her çerçevede yer alan davranışların örgütsel değişim üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir. İki önerme arasındaki yüksek benzerlik yapı kirlenmesine veya karışıklığına neden olabilmektedir.

Nitekim, olumlu sapkin şemsiyesi yaklaşımı, oy ve sorumluluk alma davranışını olumlu sapkin yapılar olarak tanımlarken diğer araştırmacılar tarafından bunlar proaktif davranışlar olarak tanımlanmış ve ampirik olarak “proaktif çalışma davranışları” üst düzey faktörler arasında sayılmışlardır (Tornau ve Frese, 2013: 44; Parker ve Collins, 2010: 633). Her ne kadar proaktif ve yapıcı sapkin davranışların her biri olumlu değişim ve inovasyona yönelik davranışlar gibi görünse de kendi aralarında norm sürecinden ayrılma derecesiyle farklılaşmaktadırlar. Oy verme ve görev alma gibi proaktif davranışlar, çalışanlar tarafından alınan ileriye dönük aksiyonlar olarak sunulurken; yapıcı sapkin davranışlar, örneğin toplum yanlısı kural yıkma veya yapıcı sapkin davranış ölçeğine giren davranışlar normları ihlal eden davranışlar olarak kendini gösterir ve kuralları çiğnerler (Dahling, Chau, Mayer ve Gregory, 2012: 21). Üstelik olumlu sapkinliğin yıkıcı özü proaktif davranışın isteğe bağlı ve geleneksel yapısına karşı çıkmaktadır (Galperin, 2012: 2991; Ohly ve Fritz, 2010: 543). Böylelikle Vadera ve ark. (2013) önerdiğinin aksine yapıcı sapkin davranışları ve proaktif davranışların tek bir olumlu sapkinlik şemsiye yapısı altında olduğunu varsaymak mümkün

olmayacaktır. Biri proaktif davranışlardan, diğeri ise yapıcı sapkın davranışlardan oluşan faktörlerin her ikisini de değişim ve inovasyona yönelik ikinci dereceden faktörler olarak örnekleme daha akla yakın durmaktadır. Bu faktörler kültürel yaratıcıların hem yapıcı sapkın hem de proaktif davranışlarında olduğu gibi hem uygulamaya geçmiş hem de potansiyel kalmış görünen yapıcı tutumlarıyla zenginleşen farklı kaynaklarını da gösterecektir (Anderson ve Ray, 2000: 34). Sapkınlık üst şemsiyesi yaklaşımını çalışan makaleler arttıkça iki ikinci dereceden faktörün varlığı giderek daha fazla ilgi odağı haline gelecektir (Mertens vd., 2016: 198; Fazel-e-Hasan vd., 2019: 349; Gündüz ve Keskin, 2020: 103). İki ikinci dereceden faktör örneğinin öne çıkması, sapkın ve proaktif davranışların birbirinin yerine kullanılamayacağı anlamına gelmektedir. Sadece yapıcı sapkınlık analitik bir yapıya sahiptir ve potansiyel sapkın proaktivite türü, örneğin tutumsal bakış açısı gibi başka yollar kullanılarak incelenmelidir. Böylece davranışsal yaklaşım, proaktivitenin potansiyel sapkın doğasını araştırmak için uygun bir yol sayılmayacaktır. Bu nedenle, Potočník ve Anderson (2016: 484), Vadera ve ark. (2013: 261) teorileri ile ortaya konan yapıcı sapkınlığın ayırt edici doğasını çözmek için ürettiği örgütsel davranışlar ile değişim ve inovasyon yazınında bulunan diğer davranışsal yapıların yakınsaması incelenmelidir. İlk çalışmada, Galperin (2012) tarafından önerilen yapıcı sapkın davranış ölçeğinin yakınsak ve Türkiye örnekleminde ayırt edici yapı geçerliliği üzerinde doğrulayıcı bir inceleme yapılmaktadır. Türkçe olarak kavramların aynı tarzda anlaşılabilmesi için yapıcı sapkın davranış ölçeğinin diğer yapılarla ilişkili olarak incelemesinden önce yapı geçerliliğinin sağlanması gerekmektedir.

Ardından yapılan ikinci çalışmada ise Vadera ve diğerlerinin (2013: 1222) yapıcı sapkınlık şemsiyesi teorisi altında taradığı kavramlar arasındaki karşılıklı ilişki ile proaktif iş davranışlarının ikinci derece faktör incelemesini yapan Déprez ve diğerlerinin (2020) tamamlamadığı çalışmasını irdelemek amaçlanmaktadır. Déprez ve diğerlerinin (2020) çalışmasına, ilki alan yazında yapıcı sapkın iş davranışı olarak adlandırılan başlangıçta “açıkça sapkın” davranış olarak tanımlanan davranışlar; ikincisi “proaktif çalışma davranışı” denen potansiyel olarak sapma davranışları olmak üzere yeniden gruplandırılan faktör şemsiyelerine alan yazında yer alıp örneğe katılmayan birinci derece faktörler eklenmiştir. Bu kapsamda gelecekte yapılacak tutum çalışmalarına temel oluşturularak potansiyel yapıcı sapkın davranış tahminlerinin yapılmasına yol açılabilecektir.

2. Birinci Çalışma

Birinci çalışmada öncelikle Türkiye’deki yapıcı sapkınlık örneğinin ikinci dereceden iki faktörlü orijinal ölçekle uyumlu olup olmadığı çalışılacaktır. Ardından yıkıcı sapkınlık ile yapıcı sapkınlık davranış ölçeği faktörleri arasındaki ilgi incelenecektir. Sonra da yapıcı sapkınlık davranış ölçeği

faktörleri ile diğer sapkın veya değişim ve inovasyon değişkenleri arasındaki yakınsak geçerliliğe bakılacaktır. Galperin ve Burke (2006: 331), genellikle örgütsel yenilikçiliğin itici gücü sayılan yapıcı sapkın davranışı üç boyutta ele almaktadır: (a) kişilerarası yapıcı sapkınlık, (b) meydan okuyucu örgütsel yapıcı sapkınlık ve (c) yenilikçi örgütsel yapıcı sapkınlık. Yıldız vd. (2015: 107) kişiler arası yapıcı sapkınlık hakkında öneri geliştirme çalışmalarında bu davranışların diğerlerine itaatsizlik veya olumlu örgütsel değişim için iş arkadaşlarına yanlış yapılanlar hakkında geri bildirimde bulunmayı içerdiğine işaret etmektedirler. Meydan okuyucu örgütsel yapıcı sapkınlık davranışlarının, örgütün açık kurallarını çiğnemek ve örgütün iyiliği için normları hiçe saymayı içerdiğini ileri sürmektedirler. Ayrıca yenilikçi örgütsel yapıcı sapkınlığın da günlük görevlere yenilikçi yöntemler aramak ve sorunları çözmek için yaratıcı çözümler üretme davranışlarını barındırdığına değinilmektedir. Örgütsel vatandaşlık ya da diğer toplum yanlısı davranışlardaki pasif uyumun yerini daha riskli olan meydan okumaya bıraktığı yapıcı sapkınlık davranışı, kişiler arası ve örgütsel olmak üzere iki bağlamda ele alınmaktadır. Böylelikle uyum incelemesi için ilk hipotezimiz şöyle oluşmaktadır:

Hipotez 1: Yapıcı sapkınlık davranışları ölçeğinin Türkçe sürümü kişilerarası ve örgütsel olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır.

Yıkıcı sapkınlık davranışlarından çıkarılıp incelendiği için yapıcı sapkınlık davranışlarının farklılığının da irdelenmesi gerekmektedir. Sonuçta niyetin örgüte, arkadaşlarına veya müşterilere yardım mı kötülük mü etmek olduğuna bakılmaktadır (Bennett ve Robinson, 2000: 350; Galperin, 2012: 3015). Yıkıcı sapkınlık başarı ile olumsuz ilişki sergilerken yapıcı sapkınlık davranışlarının başarıyı artırdığı, örgütsel vatandaşlık ve iş dışı sapkınlık faktörleriyle de ilişki sergilediği görülmektedir (Mertens vd., 2016: 193; Yam, Klotz, He ve Reynolds, 2017: 373). Her ne kadar niyetler farklı olsa da ölçeklerin hem yıkıcı hem de yapıcı sapkınlık ölçümleri ilgili bulunmuştur. Çünkü her iki ölçek de başkaldıran tutuma ait davranış özelliklerini ölçmektedir (Galperin, 2012: 2990). Davranış sonuçları farklı olsa da iki ölçeğin ilgi içermesi beklendiğinden hipotezler şöyle oluşmaktadır:

Hipotez 2a: Kişiler arası yıkıcı sapkınlığın, kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunmaktadır.

Hipotez 2b: Örgütsel yıkıcı sapkınlığın, kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunmaktadır.

2.1. Örgütlerde Yenilikçi Fikir Geliştirme Davranışı

Örgütlerin finansal başarıdan çok inovasyon geliştirme ile yakından ilgilendikleri bulunmuştur (Gaba, ve Greve, 2019: 6). Kişi, grup veya örgütün yenilikçi fikir, ürün, süreç veya izlek geliştirme davranışı, uyarlanacak birime

veya topluma yararlı olacak icat olarak tanımlanmaktadır (Noori, H. 1990: 101). İnovasyon maliyetinin yüksekliği nedeniyle ekonomik duruma göre azalıp çoğalan bir kavramdır. Yenilikçi fikirler üretme davranışı hâlihazır duruma göre ayarlandığı için yapıcı sapkınlıkla benzer bir yapıya sahip oldukları düşünülmektedir (Galperin, 2002'den aktaran Acharya ve Taylor, 2012: 55). Ayrıca inovasyonun, bulunmasından sonra bir tanıtım bir de uygulama safhası olduğundan yenilikçi davranışa yol açabilen yapıcı sapkın davranış ölçeğini kuralları yıkma süreci tanımlamaktadır (Anderson ve Ray, 2000: 40). İnovasyonun tanıtım ve uygulaması, maliyetlerinin yüksekliği gereği örgüt yönetiminin onayını gerektirdiğinden analiz dışı bırakılmışlardır (Kanter, 1988: 93). Sapkın olabilen tek safhası başlangıçtaki icat fikri safhasıdır. Yazınla koşut olarak hipotez aşağıdaki gibi oluşmaktadır:

Hipotez 3: İnovasyon fikri geliştirmenin, kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunmaktadır.

2.2. Toplum Yanlısı Kural Çiğneme Davranışı

Olumlu sapkınlık özelliği gösteren bu kavram, örgüt veya paydaşlarının çıkarına tasarlanmış kural çiğnemeyle ilgilidir (Dahling vd.,2012: 21). Örgütsel kural çiğneme üç türlü olabilmektedir (Morrison, 2006: 403): (a) etkililik, (b) iş arkadaşına destek, (c) müşteriye destek. Bu kural çiğnemeler örgüt yanlısı hedefleriyle yapıcı sapkın davranış ölçeğinin göze çarpan unsurlarıdır. Kendisi, örgütü ve diğerleri için daha etkili olmaya çalışmak toplum yanlısı niyetin ipucunu vermektedir. Amaca ulaşmayı zorlaştıran iş davranışı ve toplum yanlısı kural çiğneme davranışı kuramsal olarak uzak olsalar da aralarında olumlu ilişileşim bulunmuştur (Dahling vd.,2012: 37). Yapıcı sapkın doğası ile bu yapının kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeğine daha benzer olduğu düşüncesiyle hipotezler şöyle oluşmaktadır:

Hipotez 4a: Etkililik için toplum yanlısı kural çiğnemenin kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunmaktadır.

Hipotez 4b: İş arkadaşına destek için toplum yanlısı kural çiğnemenin kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunmaktadır.

Hipotez 4c: Müşteriye destek için toplum yanlısı kural çiğnemenin kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunmaktadır.

2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Doğrudan veya açıkça resmi ödül sistemiyle tanınmayan ve toplamda organizasyonun etkili işleyişini teşvik eden, isteğe bağlı bireysel davranış olarak tanımlanan örgütsel vatandaşlık için dört boyut tanımlanmaktadır

(Takeuchi, Bolino ve Lin 2015: 1239): (a) yardım, (b) sportmenlik, (c) özgeci tutum, (ç) sivil erdem. İlk çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışının incelenmesi için örgüt yararı için beklentilerin üzerinde rol davranışı gösterme özelliği seçilmiştir (Van vd., 1994: 765). Analizde alt boyutlar olan yardım ve sivil erdeme odaklanılmaktadır. Kural ihlali açısından çalışanların proaktif olmaları gerektiğinden, sapkın davranış, örgütsel vatandaşlık davranışının tam tersi anlamda bir kavramdır. Örgütsel vatandaşlığın arkasında örgüt desteğinin olumlu etkisini isteyen, pasif, norm ve kurallara uyma davranışı sergilemesi beklendiğinden çalışmalarda yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumsuz ilişki görülmüştür (Galperin, 2012: 3014). Örgütsel vatandaşlık, yıkıcı sapkın davranış ile de olumsuz ilişki göstermiştir (Evans, Goodman ve Davis, 2011: 79). Galperin'i (2012) takip eden hipotezler şöyledir:

Hipotez 5a: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı yardım boyutunun örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumsuz ilişkisi bulunmalıdır.

Hipotez 5b: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı sivil erdem boyutunun örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumsuz ilişkisi bulunmalıdır.

3. Yöntem

3.1. Örneklem ve Veri Toplama

Tablo 1'de araştırma kapsamında yer alan beyaz gömleklili çalışanların yaş, meslek, öğrenim, cinsiyet gibi sosyo-demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

Yaş	n %		Meslek	n %		Öğrenim Durumu	n %		Cinsiyet	n %	
	n	%		n	%		n	%		n	%
26-30	26	4	Araştırmacı (K)	125	21	Ön lisans	13	2	Kadın	388	64
30-36	102	17	Turizm/ Otel (K)	241	40	Lisans	391	65	Erkek	218	36
36-40	163	27	Finansal Hiz. (K)	159	26	Y. Lisans	174	29			
40 üstü	315	52	İmalat (Ö)	74	12	Doktora	28	5			
Toplam	606	100	Toplam	606	100	Toplam	606	100			

K: Kamu Sektörü, Ö: Özel Sektör

Örneklem, Türkiye'nin lider mermer imalatı ve jeotermal (kaplıca) turizm merkezlerinden ayrıca çoğu karayolunun kavşağında yer alan Afyonkarahisar ilindeki tüm beyaz yakalı (777 yönetici) çalışanlardır. Deney serimi için birincil verilerden yararlanılarak oluşturulan örneklemin büyüklüğü, "belirsiz oranlarda genellenebilirlik" kıstasına göre saptanmıştır. Ana kütle standart sapma ve varyansının tahmin edilmesi gerektiği varsayılmış, örnek kütle $e=0,04$ ve $\infty=0,05$ düzeyine göre hesaplanmıştır. Oranlar hakkında hiçbir

bilgi olmasa da $\pi(1 - \pi)$ 'nin en yüksek olduğu $(0,5*0,5=0,25)$ değeri esas alınabilmektedir. Böylece örnek büyüklüğü $n = \pi(1 - \pi) / (e/z)^2 = 0,5*0,5/(0,04/1,96)^2 = 600$ en az denek olarak belirlenmiştir (formüldeki e kabul edilebilen yanılma, z değeri ise amaçlanan güvenilirlik sınırına ilişkin standart sapmadır). Ana kütlelinin homojen olduğu varsayılmaktadır. Dönüş oranı %78 olan geçerli soru formunu dolduran değişik kamu (%88) ve özel (%12) sektördeki 606 çalışandan %1'inin her iki sektörde de tecrübesi bulunmaktadır. Katılımcıların %64'ü kadındır. Ortalama yaş 40'tır (SS= 14,87); öğrenim durumu açısından katılımcıların oranları, ön lisans mezunu % 2, lisans derecesi olan % 64, yüksek lisansını bitiren % 29, doktora derecesi sahibi oranı % 5'tir. Ortalama çalışma süreleri 17,16 yıldır (SS= 16,88), yüzde 80'i beş yılın üstünde deneyim sahibidir. Tüm çalışanlar tam zamanlı olarak çalışmaktadırlar.

Soru formlarını elektronik ortamda "Google Docs" üzerinden doldurmuşlardır. Soru formları 2021 Ocak-Mayıs aylarında toplanırken hatırlatma elektronik postaları, telefonla ve yüz yüze anket yöntemleriyle dönüş oranları artırılmıştır. Katılımcılara soru formlarının anonim olmadığı, etik kurul onayı bulunduğu, verilerin bizde özel olarak saklandığı, ticari amacımızın bulunmadığı, istendiğinde sonuç raporlarının taraflarına bildirileceği hakkında bilgi verilmiştir. Önce bilgilendirme metnini onaylayarak soru formlarını doldurmaları istenmiştir. Eksik doldurulan formlar geçersiz kabul edilmiştir.

3.2. Ölçme Araçları

Öz bildirim izleği ile Likert tipi 5'li ölçekle toplanan verilerle katılımcılardan yapıcı sapkınlık davranışı, yıkıcı sapkınlık ve fikir geliştirme için "hiç= 1' den her zaman= 5' e", toplum yanlısı kural çiğneme ve örgütsel vatandaşlık ölçekleri için ise "kesinlikle katılmıyorum= 1' den kesinlikle katılıyorum= 5' e" kadar puanlama yapmaları istenmiştir. Çalışma gereği örgütsel vatandaşlık dışındaki ölçeklerin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi gerekmiştir. Kültürler arası çalışma problemini azaltmak için Brislin' in (1970) ileri ve geri tercüme teknikleri izlenerek katılımcıların ölçekteki soruları iyi anlamaları sağlanmaktadır.

Yapıcı Sapkınlık için Galperin'in (2012: 2997) kişiler arası yapıcı sapkınlık için dört (yazar tarafından modelden çıkarılanla beş: "Olumlu bir organizasyon değişikliği getirmek için şirketten bir başkasına yanlış yaptığını bildirdim") maddeli ve örgütsel yapıcı sapkınlık için beş (örn, "İşimi yapmak için kuralları bükmeye veya çiğnemeye çalıştım") maddeli olmak üzere iki boyutlu ölçek kullanılmıştır.

Yıkıcı Sapkınlık için Bennett ve Robinson'ın (2000: 349) oniki maddeli (örn., "Fazla mesai almak için işi süründürdüm") örgütsel yıkıcı işyeri

davranışı ve yedi maddeli (örn., “İş yerinde birine lanet okudum) kişiler arası yıkıcı işyeri davranışı olmak üzere iki boyutlu ölçek kullanılmıştır.

Yenilikçi İş Davranışı Üretme için Scott ve Bruce’un (1994: 580) altı maddeli (örn., “Yaratıcı fikirler üretirim”) ölçeği kullanılmış, katılımcılara günlük iş yaşantılarında ne kadar yenilikçi davrandıklarını puanlamaları istenmiştir. Yapılan keşfedici faktör analizi sonucu belirleyicilerden altıncı ifade (Yenilikçiyim) yeterli faktör yükü olmadığından ölçekten atılmış, ölçek beş ifadeli olarak kullanılmıştır.

Toplum Yararına Kural Çiğneme için Dahling ve diğerlerinin (2012: 37) onüç maddeli ölçeğinden yararlanılmıştır. Alt boyutları olan etkililik için dört madde (örn., “Organizasyon için verimsizlik yaratan Şirket yönetmeliklerine uymam”), İş arkadaşları desteği için dört madde (örn., “Örgütsel politikaları göz ardı etmek gerekse bile diğer çalışanlara yardım ediyorum”) ve müşteri desteği için beş madde (örn., “İyi bir müşteri hizmeti sağlamayı zorlaştıran organizasyon kurallarını çiğneyerek müşterilere destek oluyorum”) ile katılımcıların ifadelerine ne kadar katıldıkları sorulmuştur.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı için incelenen alt faktörler içinde en güçlüsü diğergamlıktır (Van Dyne, Graham, ve Dienesch, 1994: 765; Basım, Şeşen ve Meydan, 2009: 27). Aynı zamanda Takeuchi ve diğerlerinin (2015) yardım ve sportmenlik adı altındaki benzer ifadeleri de incelenmiş olunmakla birlikte diğergamlıkla çok benzeşen özgeci tutumun (alturizm) niyetindeki öznel saflık nedeniyle kapsamının farklı olduğu düşünülmektedir. Diğergamlık için Van Dyne ve diğerlerinin yedi maddelik savunuculuk katılımı (ing. advocacy participation) faktörü Basım ve diğerlerin (2009: 35) inceleyerek geliştirdiği (örn., “Fikirlerin örgüt yararına olma ihtimali olduğunda kulak kesilirim”) yedi maddelik ölçek kullanılarak katılımcıların ifadelerine ne kadar katıldıkları sorulmuştur. Ayrıca Basım ve diğerlerince örgütsel vatandaşlık davranışı altında yeterli belirleyiciliği bulunamayan diğer faktörler üzerinde de keşfedici inceleme yapılmıştır. Bu davranışlar sivil erdem, vicdanlılık, centilmenlik ve nezakettir. Faktör altında tek kalan veya yeterli belirleyici gücü bulunmayan ifadeler elenip geçerlilik ve güvenilirlik incelemesi yapıldığında dört ifadeli sivil erdem ($\alpha= 0,941$) faktörünün açıklayıcılığının örneklemimiz için göz ardı edilemeyeceği görülmüştür.

Sivil Erdem için Podsakoff ve diğerlerinden (1990) Erdoğan (2018: 161) tarafından çevrilip uyarlanan dört ifadeli (örn. “Organizasyon duyurularını, notlarını vb. okur ve bunlara ayak uydururum”) ölçek kullanılmıştır.

3.3. Bulgular

Yapılan farklılık analizinde demografik değişkenlerin anlamlı bir yanlılık doğurmadığı görülmüştür. Kaiser- Meyer- Olkin örneklem homojenliği testi

(0,921>0,5) geçilerek faktör analizi için uygun örnek kullanıldığı görülmüştür.

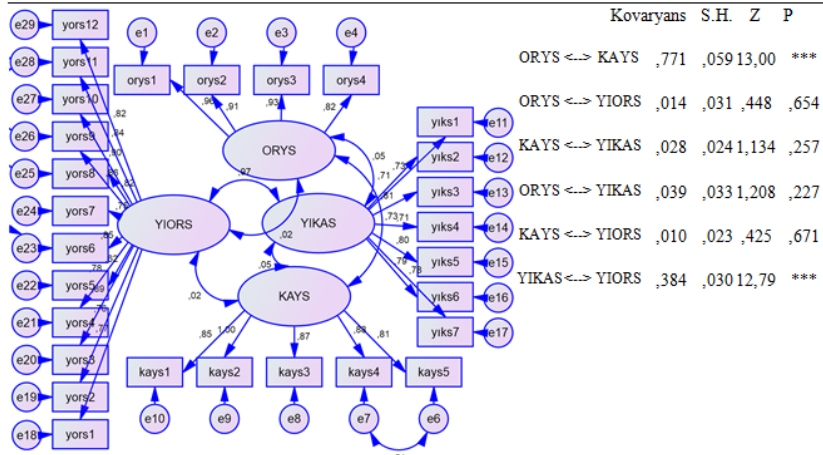
Tablo 2: Yapıcı Sapkınlık için Faktör Analiz Sonuçları

Faktör	Soru İfadesi	Faktör Ağırlığı	Faktör Açıklayıcılığı	Güvenilirlik (Cronbach's α)
Örgütsel Yapıcı Sapkınlık	2.Bir problemi çözmek için şirket prosedürleri ihlal ettim	0,886		0,946
	4.Bir müşteri ihtiyacını tatmin etmek için bir kuralı büküm	0,883		
	1.İşimi yapmak için kuralları bükmeye veya çiğnemeye çalıştım	0,867	%16,895	
	3.Bir müşterinin sorununu çözmek için kuruluş prosedürlerinden ayrıldım	0,836		
	5.Problem çözmek için işlevsiz kurumsal politika veya prosedürlerden ayrıldım			
Kişiler arası Yapıcı Sapkınlık	10. Olumlu bir organizasyon değişikliği getirmek için şirketten bir başkasına yanlış yaptığımı bildirdim	0,892		0,951
	9.Daha verimli performans için amirimin talimatlarına itaatsizlik ettim	0,887		
	7.İş prosedürlerini geliştirmek için amirimin emirlerine uymadım	0,864	%71,029	
	8.İş prosedürlerini iyileştirmek için mevcut iş grup üyeleriyle anlaşmazlığa düştüm	0,861		
	6.Olumlu bir örgütsel değişiklik için iş arkadaşlarıma yanlış uygulama bildirdim	0,763		
Toplam			% 85,515	
Kaizer Meyer Olkin Örnek Yeterliliği			0,905	
Bartlett Küresellik Testi Ki-kare			6452,210	
SS			36	
Anlamlılık			0,000	

Barlett'in küresellik testinin ($\text{sig}= 0,000 < 0,5$) yüksek sonucu Türkçeye çevrilip kullanılan değişkenliğin anlamlılığının göstergesidir. Döndürülmüş Bileşen Matrisi ile faktör analizine sokulan 10 ifadenin yanıtları (Galperin 2012'deki gibi) Kişilerarası ve Örgütsel olarak aynı faktörler altında toplanmış fakat Yazar tarafından örnek dışı bırakılan ifade atılmamıştır. O ifadenin yerine iki faktör altında da birbirine yakın faktör ağırlıkları olan Örgütsel Yapıcı Sapkınlık Faktörü altında teste giren değişkenlerden "Problem çözmek için işlevsiz kurumsal politika veya prosedürlerden ayrıldım" İfadesi model dışı bırakılmıştır. Bu ifade atılmadan önce iki faktörlü modelin açıkladığı toplam değişkenlik (% 83,003) daha düşükken

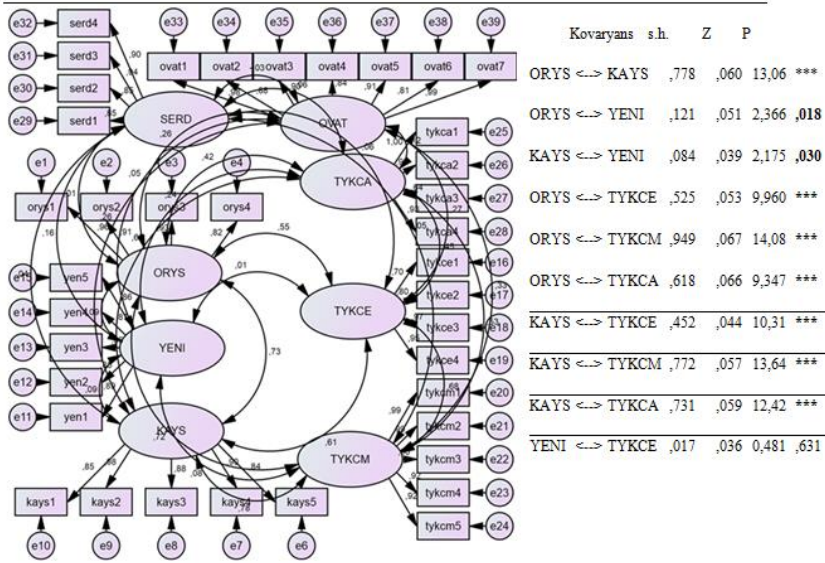
sonrasında (% 85,515) yükselmiştir. Güvenilirlik testi Tablo 2'deki gibidir. Böylelikle doğrulanmış Hipotez 1'in önerdiği gibi yapıcı sapkınlık davranışları ölçeğinin Türkçe sürümü kişilerarası ve örgütsel olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Yapısal eşitlik modeliyle yapılan doğrulayıcı faktör analizindeki model uyumu da örgütsel yapıcı sapkınlığın beşinci ifadesinin atılmasından sonra daha iyi hale gelip güvenilirlikte de koşut sonuç üretmek H1 kabul edilmiştir.

Tablo 3: Yıkıcı ve Yapıcı Sapkınlık Faktörleri Arasındaki Kovaryans Değerleri ve Belirleyici Örnek



ORYS: Örgütsel Yapıcı Sapkınlık Davranışı, KAYS: Kişilerarası Yapıcı Sapkın Davranışlar, YIORS: Yıkıcı Örgütsel Sapkın İş Davranışları, YIKAS: Kişilerarası Yıkıcı Sapkın Davranışlar

Yıkıcı sapkınlıkla yapıcı sapkınlık ilişkisini incelemek üzere kurulan yapısal eşitlik modelinin (Tablo-3) uyum iyiliği ölçütlerinden (GFI=0,908>0,9, RMSA= 0,047< 0,1, RMR= 0,026< 0,1, AGFI= 0,891> 0,85, RFI= 0,947> 0,85, CFI= 0,972> 0,9, NFI= 0,952> 0,9) alan yazında kabul edilemeyecek değer olmadığından ve modelin iç tutarlılığı (χ^2 / serbestlik derecesi= 2,340) yeterli olduğundan incelemeye orijinal ölçeklerdeki gösterge değişkenlerden hiçbirinin elenmesine gerek duyulmadan devam edilmiştir. Tüm modelin uyum iyiliği göstergeleri verilen Faktörler tek tek yeterince güvenilir olsa da aralarında beklenen ilişki görülmemektedir.

Tablo 4: Yapıcı Sapkınlık ve ilgili diğer Faktörlerin Arasındaki Kovaryans Değerleri

Kovaryans	s.h.	Z	P	Kovaryans	s.h.	Z	P
YENİ ↔ TYKCM	,100	,047	2,128 ,033	KAYS ↔ OVAT	,251	,043	5,819 ***
YENİ ↔ TYKCA	,295	,054	5,468 ***	YENİ ↔ SERD	,147	,041	3,609 ***
TYKCE ↔ TYKCM	,626	,054	11,557 ***	YENİ ↔ OVAT	,060	,047	1,286 ,198
TYKCE ↔ TYKCA	,464	,052	8,986 ***	TYKCE ↔ SERD	,047	,0331	,413 ,158
TYKCM ↔ TYKCA	,735	,064	11,501 ***	TYKCE ↔ OVAT	,247	,0415	,962 ***
ORYS ↔ SERD	-,007	,046	-,143 ,886	TYKCM ↔ SERD	,045	,0431	,040 ,298
ORYS ↔ OVAT	,346	,056	6,150 ***	TYKCM ↔ OVAT	,406	,0537	,653 ***
KAYS ↔ SERD	,022	,035	,618 ,537	TYKCA ↔ SERD	,062	,0481	,294 ,196
TYKCA ↔ OVAT	,170	,057	3,005 ,003	TYKCA ↔ OVAT	,170	,057	3,005 ,003

Z: Kovaryans hesap değeri/ standart hata; ORYS: Örgütsel Yapıcı Sapkınlık Davranışı; KAYS: Kişilerarası Yapıcı Sapkın Davranışlar; YENİ: Yenilikçi İş Davranışı Üretme; TYKCE: Etkililik için Toplum Yararına Kural Çiğneme Davranışları; TYKCA: Arkadaşa Yardım için Toplum Yararına Kural Çiğneme Davranışları; TYKCM: Müşteriye Yardım için Toplum Yararına Kural Çiğneme Davranışları; OVAT: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları; SERD: Sivil Erdem.

Kişiler arası yıkıcı sapkınlığın, kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunduğunu ileri süren Hipotez 2a, ($p=0,257 > 0,05$; $p=0,227 > 0,05$) reddedilmiştir. Ayrıca örgütsel yıkıcı sapkınlığın, kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunduğunu ileri süren Hipotez 2b, ($p=0,654 > 0,05$; $p=0,671 > 0,05$) de reddedilmiştir. Kendi aralarında yıkıcı örgütsel ve yıkıcı kişiler arası

davranışlar ($p < 0,001$) ile yapıcı örgütsel ve yapıcı kişiler arası davranışlar güçlü birlikte değişim sergilemişlerdir.

Kuramsal olarak yapıcı sapkınlıkla ilgili faktörler Tablo-4'te görülmektedir. İki taraflı ilişkilerini inceleyen genel modele ait uyum iyiliği ölçütlerinden ($GFI=0,900 > 0,9$, $RMSA= 0,098 < 0,1$, $RMR= 0,99 < 0,1$, $AGFI= 0,852 > 0,85$, $RFI= 0,860 > 0,85$, $CFI= 0,902 > 0,9$, $NFI= 0,901 > 0,9$) alan yazında kabul edilemeyecek değer bulanmamaktadır. Modelin iç tutarlılığı ($\chi^2/$ serbestlik derecesi= 3,807) yeterlidir. Tek tek rapor edilmese de tüm faktörlerin uyum indekslerinin ayrı ayrı yeterince güvenilir olduğu incelenmiştir.

Tablo-4 iki Yapıcı Sapkınlık Davranışı ile Yenilikçi İş Davranışı arasında orta düzeyde ($p < 0,05$) karşılıklı ilişki sunmaktadır. Böylece inovasyon fikri geliştirmenin, kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunduğunu ileri süren Hipotez 3 desteklenmektedir. Çok güçlü destek ($p < 0,001$) rapor edilen 4a, 4b ve 4c Hipotezleri sırasıyla etkililik, iş arkadaşına ve müşteriye destek için toplum yanlısı kural çignemenin kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile olumlu ilişkisi bulunduğunu ileri sürmekteydi. Üç versiyonuyla da Hipotez 4 desteklenmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışının yardım boyutunun örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeğinin iki boyutu ile olumsuz ilişkisi bulunamamıştır. Hatta aralarında belirgin bir olumlu ilişki olduğundan Hipotez 5a desteklenmemektedir. Hipotez 5b'nin önerdiği gibi örgütsel vatandaşlık davranışının sivil erdem boyutunun örgütsel yapıcı sapkın davranış ölçeği ile kısmen olumsuz ilişkisi görünmekle birlikte ilişki gücü çok zayıf ve anlamsız bulunmaktadır. Hipotez 5b de desteklenmemektedir.

4. Tartışma

İlk çalışma Türkçe ifadelerle oluşturulan Galperin'in (2012) yapıcı sapkın davranışlar ölçeği sürümünü doğrulamak amacıyla yapılmıştır. Bazı ölçek kısaltmaları gerekse de genel olarak ölçeğin faktör yapısı tam olarak beklentileri karşılayacak geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları üretmektedir. Sonuçlar, Yapıcı Sapkınlık Davranışlar ölçeği ve diğer kuramsal olarak ilişkili değişkenler arasında ilişkiyle ilgili hipotezlerimizi kısmen desteklemiştir. Kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkınlık davranışlarla yenilikçi iş davranışı arasında yüksek olmasa da olumlu karşılıklı ilişki bulunmuştur. İki kavram arasındaki düşük ilgi çıkan diğer çalışmalarda da genellikle, çok az insanın bir sapkın amaca meyilli olmasıyla açıklanmaktadır (Janssen, 2000: 287; Anderson vd., 2014: 1297). Dahası, fikir üretme başkalarıyla aktif bir etkileşim süreci gerektirmemektedir (Perry-Smith ve Mannucci, 2017: 53). Oysa yapıcı sapkınlık kuruluşun ya da iletişim içindeki ikililerin bildiği doğrudan eylemi içermektedir. Etkililik, iş arkadaşına ve müşteriye destek için toplum yanlısı kural çignemenin kişiler arası ve

örgütsel yapıcı sapkın davranışla beklendiği gibi güçlü olumlu karşılıklı ilişki sergilediği bulunmuştur. Bu bulgu ardından (AMOS sür. 23) programıyla yapılan sadece 4ncü Hipotezde anılan faktörlerin oluşturduğu modelde eş-doğrusallık (ing. collinearity) problemi kontrol edilerek faktörlerin ayrışık oldukları ve hala çok güçlü doğrusal ilişki gösterdikleri görülmüştür. Aynı bulgulara ulaşan Deprez ve diğerleri (2020) yapıcı sapkının kuralları, toplum yararına kural çiğnemenin ise normları hiçe sayarak değişim ve inovasyon yarattıklarını ileri sürmektedir. Bu ayrımın gerekli olması toplum yararına kural çiğnemenin de aynı yaratıcı sapkılıkta olduğu gibi tüm topluma değil örgüt ve kuruluşlara özgü kural ve politikaları hiçe saymakla ilgili olabileceği endişesidir. Öyle olsaydı kurama bir eleştiri getirmek gerekecekti.

İnceleme sonucu örneklemimiz de aynı Deprez ve diğerleri (2020: 251) gibi Galperin'in (2012: 3012) kişilerarası ve örgütsel sapkılık davranış ölçeğinin yıkıcı sapkılık davranışlarıyla ilişkili olduğuna ilişkin bulgusunu reddetmektedir. Sapkılık süreci ile örgütsel vatandaşlığın ekstra rol boyutları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Koşut bulgu Deprez tarafından sosyo-kültürel algı farklılıklarına bağlanmaktadır. Bu çalışmada beklenenin tam tersine kişilerarası ve örgütsel sapkılık davranış ölçeğinin iki faktörünün de örgütsel vatandaşlık davranışının yardım boyutu ile doğrusal ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışının yardım boyutu ile etkililik ve müşteriye yardım için toplum yararına kural çiğneme davranışları arasında olumlu ilişki iş arkadaşına yardım için kural çiğneme davranışı açısından muğlaklaşmaktadır. Sivil erdem de toplum yararına kural çiğneme davranışlarının hiçbir unsuru ile ilişkisi görülmemiştir. Buradan hareketle toplum yararına kural çiğnemenin görev performansını olumsuz etkilemesinden çekinildiği, örgüt içindeki çalışanların sadece görev etkin ve müşteri odaklı sapkın davranışları mazur gördükleri çıkarılabilecektir. Böylece bu kuramsal çekince, uygulama ile de desteklenmiş olmaktadır (Dahling vd. 2012: 21). Kişilerarası ve örgütsel sapkılık davranışının örgütsel vatandaşlığın yardım boyutuyla olumlu ilişkisi diğer ülke, sektör ve bölgesel çalışmalarla desteklenmelidir.

Bu çalışmada incelenen kuramsal açıdan önceden ilişkili bulunan faktörlerle sapkılık davranışları ölçeği arasındaki ilişkilerin hepsi onaylanmamaktadır. Yapılar normlardan ne kadar belirgin olarak ayrılırlarsa sapkılık davranışları ölçeği onlarla o kadar daha ilgili çıkmıştır. Bu açıdan ilişkiler, toplum yararına kural çiğneme en güçlü, fikir üretip geliştirmede zayıf ve örgütsel vatandaşlıkta yoktur.

5. İkinci Çalışma

İkinci çalışma yapıcı sapkınlık kuramında yer alan çeşitli kavramların bir üst kavram altında toplanabilmesi amacına yöneliktir. Örgütsel inovasyon süreci çerçevesinde çalışanların katkı sağlamak için örgütün kabul ettiği sınırları aşan davranışların tümü yapıcı sapkınlık olarak adlandırılabilir (Vadera vd., 2013: 1222). Çalışanlar çevrelerini değiştirmek için, kendi ilişki ortamlarıyla veya görevlerinin icra tarzıyla oynamak durumundadırlar. İşler, roller ve görevlerin sosyal açıdan nasıl her zamankinden nasıl daha fazla iç içe geçmiş olduğunu, iş arkadaşları ve hizmet alıcılarla etkileşimler ve karşılıklı bağımlılıktaki artışlar temelinde incelemek önerilmektedir (Grant ve Parker, 2009: 317). İlişkisel ve görev bakış açısından ilki, yöneticiler ve meslektaşlara odaklı davranışları kapsar. Diğer de davranışların görevin icrasına ne kadar izin verdiğine yöneliktir. Bu iki bakış açısından da değişim ve inovasyon davranışlarını ele almak sonuçta olumlu sapkın davranışların ikinci düzey bir faktör altında toplanabilmesi sağlayacaktır. Bu maksatla ilk çalışmada yer alan olumlu sapkın davranışlardan fikir üretme için rol inovasyonu, potansiyel sapkın davranışlardan itaat için görev gönüllülüğü ve destekleyici proaktif tepki davranışlarını da modele katmak uygun görünmektedir (Potočnik ve Anderson, 2016: 482; Vadera vd., 2013: 1255; Deprez vd., 2020: 259). Ayrıca görevin icrasına izin veren değişim düşmanlığı ve sadakat ile ilişkisel iz düşümleri düşmanlık, ihmal ve çıkış faktörleri sapkın ve girişken üst faktörlerle ilgili olma olasılıkları nedeniyle unutulmamalıdır.

5.1. Değişim ve İnovasyon Davranışlarının Farklılığı

Sapkınlıkla ilgili faktörlerin örgüt yaşamında, sadece yabancılaşma gibi olumsuz tutumlarla beslenen yıkıcı davranışlara işaret etmediği bilinmektedir. Birinci çalışmadan elde edilen sonuçlar, seçilen davranışların birbirinden farklı olduklarını saptamaktadır. Yıkıcı ve yapıcı sapkın davranışların ilişki göstermemesi ve farklı olmaları dikkat çekici bir sonuçtur. Referans gurup bu davranışların her biri arasında ortak bir üst ilişkiden yarar sağlayacaktır (Vadera vd., 2013: 1256; Deprez vd., 2020: 244). Gerek bireysel çatışmaların azaltılması, gerek örgütsel hedeflerin elde edilmesi açısından üst ortak amaçlar bütünleşmeyi artırmaktadır (Yıldız ve Alpan, 2015: 330). Deprez ve diğerleri (2020: 255) takip edilerek yapıcı sapkınlık için bazı faktörler kullanılmamıştır: İnci çalışma sonuçlarına yansıyan örgütsel vatandaşlık unsurları (ekstra rol ve toplum yanlısı davranışlar); ideolojik doğasına göre aşırı, yasadışı ve/veya ahlaksız davranışların ihbar edilmesiyle şekillenen ve daha zor izlenebilen dedikodu; itaat ve destekleyici proaktif tepki ile aynı girişimci stratejik davranış adlı ikinci derece faktöre ait olmadıkları için stratejik sorunlara gönüllü ve güvenilir dikkat çekme (ing. issue selling) (Parker ve Collins, 2010: 633). Sorumluluk almakla ilgili

olarak, orijinal kavram olarak itaat kullanılmıştır (Morrison ve Phelps, 1999: 403). Proaktif tepki (ing. voice) mevcut duruma meydan okumadan değişimi teşvik etmek için bilgi paylaşımını içeren destekleyici ve yapıcı unsurları olan bir kavramdır (LePine ve Van Dyne, 1998: 83). Gelecek odaklı ve organizasyonda değişiklikler yapmak için bireylerin kendi kendini yöneten eylemleridir (Grant ve Ashford, 2008: 3). Bireysel davranışlar olarak değişime düşmanlık kavramıyla zıtlıkları çok açık olsa da her ikisinin de orta düzeyinin örgüte yarar sağlama niyeti taşıdığı ve başarıyı artırdığı bulunmuştur (Vardi ve Wiener, 1996: 151; Gündüz, 2017: 216; Erdoğan ve İraz, 2019: 197). Düşmanlık ve ihmal faktörleri niyetin sapkın davranışın sonuçlarını da belirlediğinden hareketle, işten çıkış sonucu gibi örgüt yararıyla olumsuz ilişkilerin belirleyicileri olarak ele alınmaktadır (Narayanan, 2018: 214). İyileştirmeye yönelik olsun ya da olmasın fikirler beyan etmek, bireyler arasında ilişkileri etkileyebilmektedir. Bazı durumlarda proaktif tepki başkalarının bireyi sapkın olarak algılamasına yol açmaktadır (Vadera vd., 2013: 1263). Tüm bu faktörler değişik davranış temelleri boyutları taşıdıklarından birbirinden farklıdırlar. Böylece aşağıdaki önerme ileri sürülebilir.

Hipotez 6: Kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranışlar, etkililik ve iş arkadaşına yardım için toplum yararına kural çiğneme, proaktif davranışlar ve itaat görev davranışları birbirinden farklıdırlar.

5.2. Değişim ve Yenilik Davranışları Arasındaki İlişki

İkinci dereceden bir faktör şemsiyesi altında tüm sapkın davranışları toplama çabaları olmuştur. Kimi istisna bir niyet unsuru dışında örgüte yaramayacağı düşüncesiyle görevi kötüye kullanmayı denemiştir (Vardi, 1996). Kimi toplum ve örgüt yararına sapkın davranışlar şemsiyesini seçmiş (Vadera vd., 2013: 1266; Deprez vd., 2020: 254). Kimi de değişim ve inovasyonla ilgili faktörler olarak üst çatı oluşturmaya çalışmıştır (Potočnik ve Anderson, 2016: 491). Deprez ve diğerleri (2020: 253) ikinci dereceden iki faktör olabileceğini düşündüren bulgularla karşılaşmaktadır. Bulguları çerçevesinde potansiyel sapkın davranışları orijinalinden ayırmak için proaktif iş davranışları olarak adlandırmışlardır.

Kişisel ve örgütsel değişim ve inovasyona uyarlanan iki üst boyutun davranışsal süreklilik içinde olması gerekmektedir. İç örgüt yapısı çerçevesinde değişimi geliştirmek ya da kontrol etmek olarak tanımlanan proaktif iş davranışı normlardan hafif bir olası (geleneksel özenle) ayrılmayı göstermektedir (Parker ve Collins, 2010: 637). Yapıcı sapkın iş davranışı, normlardan bir kırılma süreci ile tamamen uzaklaşmayı ifade etmektedir. Uyarlanabilir performans ve itaat de problemleri yaratıcı bir şekilde çözme boyutu gibi proaktif davranışa koşut (örnek bir davranış: “Kaynakları elde etmek için yenilikçi yöntemler geliştirmek”) farklı kavramlar olarak

tanımlanmaktadır (Pulakos, Arad, Dorovan ve Plamondon, 2000: 612). Kişiler arası ve toplumsal uyarlanabilirlik belirsiz durumlardaki proaktif davranış alt unsurları olarak sayılmaktadır.

Deprez ve diğerleri (2020: 254), Parker ve Collins'in (2010: 633) altında itaat görev davranışları, proaktif tepki ve yeni fikir üretmenin olduğu proaktif iş davranışı şemsiyesi ile yapıcı sapkınlık şemsiyesi olmak üzere tek faktör şemsiyesi yerine iki üst faktör fikrini benimsemişlerdir. Müşteriye yardım amacı güden toplum yararına kural çiğneme davranışı yenilikçilikle ilişkili olmadığından örnek dışı bırakılmıştır. Örgütsel vatandaşlığın belirleyici faktörleri arasında sivil erdem ve tüm fedakârca yardım dışında özgecilik gönüllülük niyeti ile özel bir saflık taşımaktadır (Bolat ve Bolat, 2008: 75). Kişisel bağlılık niyeti için özgeci tutumun, örgütsel bağlılık niyeti için sadakat belirleyicilerinin proaktif iş davranışı şemsiyesi altında değerlendirilmesi, eksik faktör nedeniyle modelin zayıflığını azaltacaktır (Deprez vd., 2020: 255). Deprez ve diğerleri (2020: 257), Marsh, Ellis ve Craven'e (2002: 376) atıfla daha kötü çıkmasına rağmen 2nci derece faktörlerin daha iyi olduğu genellemesiyle kendi hipotezlerini (H7 ile koşut) doğrulamıştır. Oysa 1nci derece faktör uyumlarının iyi olması atıf yaptığı çalışmada da eksik faktörlerin örneğe sokulmasıyla 2nci derece faktörlerin olduğu model lehine değişmiştir (Marsh vd., 2002: 376). Çalışmanın son hipotezleri de şöyle oluşmaktadır:

Hipotez 7a: Rol inovasyonu, özgeci tutum, sivil erdem, uyarlanabilir itaat, destekleyici proaktif tepki, sadakat, yenilikçi iş davranışı üretme, değişim düşmanlığı ve örgütsel vatandaşlık ikinci derece proaktif iş davranışları faktör şemsiyesi altında toplanmaktadır.

Hipotez 7b: Hipotez 7a ile önerilen model sadece yenilikçi iş davranışı üretme, rol inovasyonu, destekleyici proaktif tepki ve uyarlanabilir itaatın ikinci derece proaktif iş davranışları faktör şemsiyesi altında toplandığı örnekten daha tutarlıdır.

Hipotez 7c: Kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranışlar ve toplum yararına kural çiğneme davranışları ikinci derece yapıcı sapkın davranışlar faktör şemsiyesi altında toplanmaktadır.

6. Yöntem

6.1. Örneklem ve Veri Toplama

Ana kütle yine birinci çalışmada olduğu gibi Afyonkarahisar ilindeki tüm beyaz yakalı (777 yönetici) çalışanlara ilaveten özel sektördeki çalışanlardır (İşkur, 2017: 20 yaş üstü 31.094 kişi). Dönüş oranı %2,48 olan geçerli soru formunu dolduran değişik kamu (%3) ve özel (%97) sektördeki 606 çalışandan %15'inin her iki sektörde de tecrübesi bulunmaktadır. Katılımcıların %23'ü kadındır. Ortalama yaş 28'dir (SS= 11,02); öğrenim

durumu açısından katılımcıların oranları, ön lisans mezunu % 29, lisans derecesi olan % 57, yüksek lisansını bitiren % 13, doktora derecesi sahibi oranı % 1'dir. Ortalama çalışma süreleri 14,66 yıldır (SS= 10,02), yüzde 61'i beş yılın üstünde deneyim sahibidir. Tüm çalışanlar tam zamanlı olarak çoğu imalat sektöründe (%41) çalışmaktadırlar. Diğer çalışanlar toptan ve perakende ticarete (%18), idari ve destek faaliyetinde (%8), konaklama ve yiyecek hizmetlerinde (%7,5), inşaat (%6), bilgi ve iletişim (%5), ulaştırma ve lojistik (%5), sağlık (%4), eğitim (%3) ve diğer işlerde (%2,5) çalışmaktadır. Soru formlarını elektronik ortamda "Google Docs" üzerinden doldurmuşlardır.

Soru formları 2021 Ocak-Mayıs aylarında toplanırken hatırlatma elektronik postaları, telefonla ve yüz yüze anket yöntemleriyle dönüş oranları artırılmıştır. Önceki örnek büyüklüğüne erişildiğinde iletişim çabası kesilmiştir.

6.2. Ölçüm

Birinci çalışmadaki toplum yararına kural çiğneme (etkililik ve arkadaş yardımı boyutları için) ölçeği ve yapıcı sapkın davranışlar ölçekleri kullanılmıştır. Tüm güvenilirlik ölçümleri ($\alpha \geq 0.71$ 'den 0.94 'e) kabul sınırı içindedir. Ölçeklere katılımcıların 5'li Likert tipi ölçekle 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar puanlamaları istenmiştir.

Özgeci Davranışa yol açan özgeci tutum (alturizm) için Podsakoff ve diğerlerinden (1990) Erdoğan (2018: 161) tarafından uyarlanan 5 ifadeli (örn. Çevredekilere yardım eli uzatmaya her zaman hazırım) ölçek kullanılmıştır ($\alpha \geq 0.91$).

Uyarlanabilir İtaat Davranışı için Morrison ve Phelps'in (1999: 415) 10 maddelik (örn. "Koşullara bağlı olmaksızın hep en yüksek kaliteli işi çıkarırım") ölçek kullanılmıştır. Yapılan keşfedici faktör analizinde 10 ifadeden 2 tanesi atılarak 8 ifade bulunan ölçek güvenilir ve geçerlilik sınavasından geçmiştir ($\alpha \geq 0.94$). Destekleyici Proaktif Tepki için Maynes and Podsakoff'un (2014) yirmi ifadeli dört faktörlü modelinden teşvik etmek ve geliştirmek amaçlı olan yapıcı ve destekleyici adlı iki faktörü seçilmiştir. Savunmacı ve yıkıcı unsurlara yer verilmemiştir. Yapılan keşfedici faktör analiziyle 10 ifade azaltılarak tek faktör altında 6 ifadeli (örn. "Görüşlerim farklı olsa ve gruptaki diğerleri bana katılmasa bile bu gruptaki diğerlerine iş sorunları hakkındaki görüşlerimi iletirim") ölçek kullanılmıştır ($\alpha \geq 0.81$).

Sadakat için Morrison ve Phelps'in (1999: 415) 10 ifadeli (örn. "Örgütün ürün ve hizmetlerini aktif olarak tanıtırım") ölçeği yönetici raporu formatından kişisel iyelikte değerlemeye çevrilmiştir (bkz. Parker ve Collins, 2010: 633). Yapılan keşfedici faktör analiziyle 10 ifade azaltılarak altında 6

ifade bulunan ölçekle güvenilir ve geçerlilik sınavasından geçmiştir ($\alpha \geq 0.75$).

Rol İnovasyonu ölçeği için West, (1987: 84) 6 ifadeli (örn. “Hedef ve amaçları elde etmek için yenilikçi yollar geliştirmek”) faktör incelemesinden geçerek aynen kullanılmıştır ($\alpha \geq 0.82$).

Tablo 5: Örnek Faktörleri Arasındaki Kovaryans Değerleri

	Kovaryans	s.h.	Z	P		Kovaryans	s.h.	Z	P
ORYS<-->KAYS	,545	,045	12,197	***	YENI<-->TYKCE	,000	,033	-,007	,994
ORYS<-->YENI	,067	,037	1,814	,070	ITAAT<-->PRAK	,028	,043	,659	,510
ORYS<-->TYKCE	,238	,035	6,719	***	YENI<-->TYKCA	,192	,045	4,233	***
ORYS<-->TYKCA	,520	,065	8,045	***	TYKCE<-->TYKCA	,100	,043	2,301	,021
KAYS<-->TYKCE	,199	,028	7,127	***	ORYS<-->SERD	-,035	,041	-,847	,397
KAYS<-->YENI	,027	,025	1,084	,278	ORYS<-->OVAT	,124	,040	3,105	,002
KAYS<-->TYKCA	,732	,060	12,120	***	KAYS<-->SERD	-,001	,032	-,033	,973
KAYS<-->OVAT	,050	,027	1,850	,064	YENI<-->SERD	,053	,034	1,569	,117
YENI<-->OVAT	,061	,047	1,299	,194	TYKCE<-->SERD	,045	,029	1,530	,126
KAYS<-->DGSD	,009	,031	,289	,772	TYKCE<-->OVAT	,195	,037	5,243	***
TYKCA<-->SERD	,011	,055	,207	,836	TYKCE<-->OZGE	,020	,029	,698	,485
TYKC<-->OVAT	-,162	,048	-3,358	***	TYKCE<-->ITAAT	,136	,029	4,625	***
SERD<-->OVAT	-,045	,036	-1,258	,208	TYKCE<-->PRAK	,003	,027	,127	,899
ORYS<-->OZGE	-,047	,046	-1,014	,311	TYKCE<-->ROLI	,041	,019	2,120	,034
ORYS<-->ITAAT	,624	,052	11,948	***	TYKCE<-->SDKT	,020	,018	1,148	,251
ORYS<-->PRAK	-,035	,043	-,823	,411	TYKCE<-->DGSD	-,006	,026	-,223	,823
ORYS<-->ROLI	,055	,030	1,828	,067	TYKCA<-->OZGE	,067	,061	1,088	,277
ORYS<-->SDKT	,033	,028	1,195	,232	TYKCA<-->ITAAT	,981	,073	13,433	***
ORYS<-->DGSD	-,064	,042	-1,530	,126	TYKCA<-->PRAK	,049	,057	,856	,392
KAYS<-->OZGE	,026	,036	,710	,477	TYKCA<-->ROLI	,106	,040	2,631	,009
KAYS<-->ITAAT	,582	,047	12,401	***	TYKCA<-->SDKT	,077	,037	2,065	,039
KAYS<-->PRAK	,012	,033	,371	,710	TYKCA<-->DGSD	-,056	,055	-1,027	,305
KAYS<-->ROLI	,057	,024	2,426	,015	SERD<--> OZGE	,549	,051	10,719	***
KAYS<-->SDKT	,025	,022	1,139	,255	SERD<--> ITAAT	,003	,041	,075	,940
SERD<-->PRAK	,404	,047	8,677	***	ITAAT<-->DGSD	-,007	,041	-,161	,872
SERD<-->ROLI	,168	,030	5,640	***	ITAAT<-->ROLI	,100	,031	3,243	,001
SERD<-->SDKT	-,048	,026	-1,869	,062	ITAAT<-->SDKT	,026	,028	,942	,346
SERD<-->DGSD	,000	,037	-,006	,995	PRAK<-->ROLI	,217	,033	6,593	***
OZGE<-->ITAAT	,051	,047	1,103	,270	PRAK<-->SDKT	,014	,027	,523	,601
OZGE<-->PRAK	,630	,057	11,070	***	PRAK<-->DGSD	,019	,040	,477	,634
OZGE<-->ROLI	,121	,033	3,724	***	ROLI<-->SDKT	,092	,020	4,497	***
OZGE<-->SDKT	-,052	,030	-1,750	,080	ROLI<-->DGSD	,012	,028	,432	,666
OZGE<-->DGSD	,046	,044	1,064	,287	SDKT<--> DGSD	-,036	,027	-1,349	,177

Z: Kovaryans hesap değeri/ standart hata; ORYS: Örgütsel Yapıcı Sapkınlık Davranışı; KAYS: Kişilerarası Yapıcı Sapkın Davranışlar; YENI: Yenilikçi İş Davranışı Üretme; TYKCE: Etkililik için Toplum Yararına Kural Çığneme Davranışları; TYKCA: Arkadaşa Yardım için Toplum Yararına Kural Çığneme Davranışları; OVAT: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları; SERD: Sivil Erdem; ROLI: Rol İnovasyonu; PRAK: Proaktif Destekleyici Davranışlar; ITAAT: İtaat Görev Davranışları; DGSD: Değişim Düşmanlığı; SDKT: Sadakat; OZGE: Özgeci Tutum.

Değişim Düşmanlığı için Wanous, Reichers ve Austin'in (1994: 269) 6 maddelik (örn. "İnsanlar kendilerine baksa değişime gerek kalmaz") ölçeği faktör incelemesinden geçerek aynen kullanılmıştır ($\alpha \geq 0.71$).

6.3. Bulgular

Yapılan farklılık analizinde demografik değişkenlerin anlamlı bir hata eğilimi doğurmadığı görülmüştür. Birinci çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da iki yönlü varyans analizlerine göre hiçbir gruplandırma faktörünün herhangi bir değişken üzerinde ortak etkisi bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Kullanılan yapısal eşitlik analizinde örneği oluşturan faktörler arasındaki ilgi incelemesi faktör değişken yükleri farklı olduğu için yapılmamaktadır. Birinci çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği incelenmeyen her faktörün güvenilirliğine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri yukarıda parantez içlerinde gösterilmektedir.

Yüksek ve orta güçteki ilgi ikinci derece faktör analizinde test edilebilecek olası örnekleri göstermek için değişkenlerin farklılık incelemesi yapılmıştır. Bu kapsamda altıncı Hipotez ile kişiler arası ve örgütsel yapıcı sapkın davranışlar ile etkililik ve iş arkadaşına yardım için toplum yararına kural çiğneme, proaktif davranışlar ve itaat görev davranışları birbirinden farklı olduğu ileri sürülmüştür. Varyans analizi sonucu alt ifadelerin her bir faktörü değişik oluşturduğu anlaşılmıştır ($p < 0, 001$). Tüm faktörlerin eğik faktör modeline uymak için, dönme belirsizliğinden yararlanılarak (hem promax hem de quartimin yöntemleriyle) incelenmesiyle H6 kabul edilmektedir.

Tablo-5 birlikte değişim değerlerini rapor etmektedir. Her bir faktörün altlarında ilgili ifadelerle aralarındaki birlikte değişim görülmektedir. Bu modelin alternatifini olarak iki ikinci dereceden üst faktörlü model önerilmektedir (Deprez vd., 2020: 254). Modelleri karşılaştırırken çapraz doğrulamaya odaklanmak önerilmektedir (Reise, Waller ve Comrey, 2000).

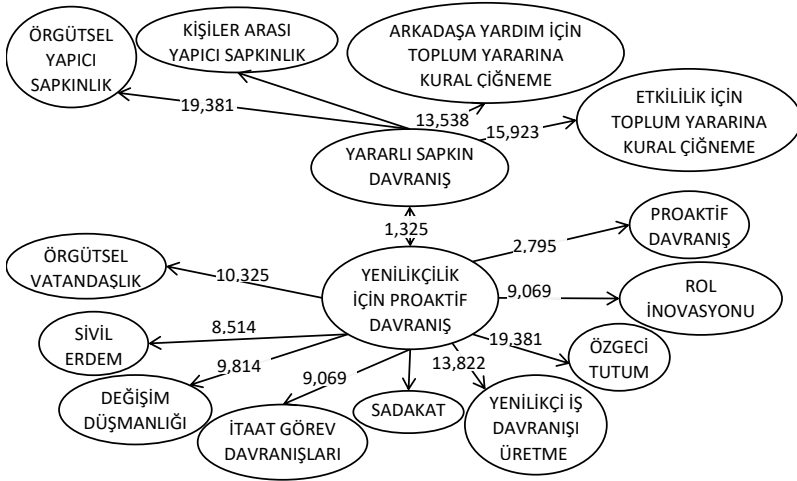
Tablo 6: Faktörlerin Örnekleri Arasındaki Uyum İyiliği Karşılaştırması

Örnek	Tip	Örnek Açıklaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	AIC	χ^2 Farkı
M1	2. Drc	13 faktörlü, 2 Ust faktörden proaktif iş davranışları altında: Rol inovasyonu, özgeci tutum, sivil erdem, uyarlanabilir itaat, yenilikçi iş davranışı üretme, destekleyici proaktif tepki, sadakat, değişim düşmanlığı ve örgütsel vatandaşlık	10117,7	2370	,074	,901	,905	,0253	10489,7	M2 ile 4240,073, s.d.=1573, ML tutarsızlığı = 891,996, p<,01; M1 daha iyi,
M2	2. Drc	8 faktörlü, 2 Ust faktörden proaktif iş davranışları altında: Rol inovasyonu, uyarlanabilir itaat, yenilikçi iş davranışı üretme, destekleyici proaktif tepki	5877,6	797	,103	,884	,871	,0967	6089,6	ML tutarsızlığı = 1410,885, p<,01; M1 daha iyi,
M3	1. Drc	Üst faktör olmaksızın ilgili ifadelerin bağlı olduğu 14 faktörlü	10927,1	2596	,073	,907	,898	,0471	11435,1	M1 ile 809,467, s.d.--226, ML tutarsızlığı = 2939,456, p<,01 M1, M2 daha iyi

Bu modelin ve karşılaştırılan iki ikinci derece faktörlü modellerin uyum iyilikleri Tablo-6'da görülmektedir. Tablo-6'daki uyum iyiliği Model 3'de görülmektedir. Model-1, 7a Hipotezini (H7a) destekleyecek, Model-2'de bununla kıyaslanarak 7b Hipotezine dair bilgi vermektedir.

Örnekler arasındaki kıyaslama program aracılığıyla (AMOS 23) önyükleme (ing. bootstrap) metoduyla örneklem içinden alınan çeşitli parçaların ortalama ne kadar örnekleme aynı sonuçları ürettiği incelenerek uygulanmıştır (Linhardt ve Zucchini, 1986: 69). Ortalama tutarsızlığı en az olan örnek M1'dir (Tablo-5). Böylece 7a Hipotezi doğrulanmaktadır. Ayrıca hipotez oluşturulmasa da ikinci derece faktör barındıran örnekler birinci derece faktörlü örneklerden daha iyi uyum sergilemiştir. Kabul edilen 7b Hipotezi az faktörün bulunduğu modeldense ek faktörler göz önüne

alındığında daha tutarlı, uygun bir açıklayıcılık elde edileceğine yönelik bir ifade içermektedir.



Şekil 1: Araştırma Modeli

Not: Tüm regresyon ağırlıkları yüksek düzeyde ($p < 0,001$) anlamlıdır. 2'nci derece faktörlerin arasındaki rakam kovaryansın serbestlik derecesine oranıdır ($p < 0,12$).

Yapıcı sapkınlık üst faktörüne dair 7c Hipotezi, 2nci derece faktörlerden en kuvvetli ilişki değerlerini alarak onaylanmaktadır. Şekil-1, M1 örneğine dair regresyon ağırlıklarını göstermektedir.

7. Genel Tartışma

Araştırmanın amacı, Galperin'in (2012) yapıcı sapma davranışı ölçeğinin Türkçe sürümünü oluşturmak ve bu örneğe ait yenilikçilik davranışları çerçevesinde ikinci dereceden faktörlerin olup olmadığını belirlemektir. Örneğimizin ürettiği sonuçlar, Galperin'in yapıcı sapkınlık davranışı ölçeğinin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, Galperin'in (2012) görüşlerini doğrulamış ve "çalışanların örgüte veya örgüt içindekilere zarar veren sapkın eylemlerde bulunurken ayrıca bazen kuruluşa fayda sağlayan sapkın eylemlerde bulduklarını desteklemiştir. Aynı zamanda bu ölçeğin Türkçe sürümünün doğrulanması, bireylerin diğerlerinden ziyade yapıcı sapkınlık davranışının benimsenmesine doğru ne ölçüde hareket etmeyi seçeceğini değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Çalışmanın diğer bir faydası, önemli bir büyümenin olduğu çağımıza uyum için davranışsal yapıların kullanımı alanında ikinci dereceden faktörlerden ikisinin varlığının deneysel olarak gösterilmesidir. İki ikinci dereceden faktör modeli, değişim ve inovasyon odaklı davranışlar arasındaki

ilişkiyi daha iyi anlamamızı sağlamaktadır. Bu kapsamda yeterli değişkenin sokulmadığı ilk model denemesi aslında başarısız olmuştur (Deprez vd., 2020: 257). İki üst düzey faktör arasındaki kabul sınırı açısından farklılık ($p>0,05$), çalışılan tavırların aynı yapısal niyetlerden ortaya çıksalar bile, farklı davranışsal ifadelerle yüklenen belirgin doğasını vurgulamaktadır. Tahmin edildiği gibi örgüte etik bağlılıklar, sorumluluk almak, yapıcı proaktif etki ve yenilikçi fikir üretme aynı proaktif boyuta yüklenmektedir. Bir yandan bu sonuçlar proaktif iş davranışı etiketini ilk öneren Parker ve Collins'in (2010: 633) in araştırmasındakilerle uyumluyken öte yandan Deprez ve diğerlerinin (2020: 259) bulgularıyla uyum içinde toplum yanlısı kural yıkıcı ve yapıcı sapkınlık davranışı ölçeğinin üst düzey faktör olarak yapıcı sapkın iş davranışına yüklendiğini teyit etmektedir. Bu sonuçlar yapıcı sapkınlık davranışı ölçeğinin yalnızca kuralları çığneyen bir davranışa yönelik olmadığını, aynı zamanda değişime ve yeniliğe yönelik bir davranış olduğu gerçeğini vurgulamaktadır. Dahası, yıkıcı sapkınlık ve örgüt ya da toplum yanlısı kural yıkıcı tavır arasındaki farklılık, yapıcı ve yıkıcı sapkınlık niyetleri olanlar arasındaki algı farkını açıklamaktadır. Özetle toplum yanlısı kural yıkıcı tavırla bunu başarmak için kural çığneyen olumlu bir eylem ile aksine normları çığneyen yıkıcı sapkın tavrın zararlı niyet ve eylemleri açısından farklı olduğu varsayımı doğrulanmaktadır (Robinson ve Bennett, 1995: 555).

Değişim ve inovasyon yazını ile uyumlu olarak Vadera ve diğerleri (2013: 1222) ikinci dereceden yapıcı sapkınlık faktörü şemsiyesi önerisi sunmaktadır. Bu çalışmada ilk olarak, Vadera ve diğerleri (2013) tarafından önerildiği gibi yapıcı sapkın ve proaktif davranışlar arasında bir ilişkinin varlığını gösterilmektedir. İkinci olarak, birinci dereceden faktörlerin incelenmesi ile kavramlar arasındaki fark, Potočnik ve Anderson (2016: 491) tarafından önerildiği gibi araştırılmıştır. Deprez ve diğerlerinin (2020: 260) iki ikinci dereceden faktör yüklemesi, proaktif davranış faktörü açısından örnek uyumsuzluğu yaratmaktadır. Bu sonuçlarla, farklı faktör yapılarının tek bir yüksek dereceli faktörde toplandığı yapıcı sapkınlık şemsiyesi anlayışıyla tezat oluşturduğu gerçektir; fakat araştırmalarının verileriyle uymuyor görünmektedir. Bu yapı karmaşası olarak açıklanarak, 'proaktif iş davranışının' potansiyel olarak sapacak bir davranış kavramını ifade ettiği fakat 'yapıcı sapkın iş davranışının' kavram olarak davranışa dönüşmüş yıkıcı tavırları kastetmekte olduğu ileri sürülmüştür (Deprez vd., 2020: 260). Oysa modele yazın doğrultusunda katılmayan değişkenlerin katılması iki üst faktörün uyumlu bir örnek oluşturmasını sağlamaktadır. İki üst faktörün birlikte değişmemesi, "orijinal" ve "potansiyel" sapkınlık eylemi arasında bir eşitsizlik göstermiş (Vadera ve diğerleri, 2013: 1261) ve iki faktörün birlikte algılanması üzerinde net bir ayrılık olarak yorumlanabilir. Başka bir açıklama da henüz belirleyici faktörlerin gücünün ayarlanmasıyla ilgili yabancılaşma ya da psikolojik güçlendirme, sahiplenme gibi aracı faktörlerin de örneğe

sokulduğu bir araştırma yapılmaması olabilir (Vadera vd., 2013: 1248; Yıldız ve Alpan, 2015: 330; Yıldız vd., 2015: 115). Şimdilik proaktif iş davranışı ve yapıcı sapkın iş davranışı arasındaki eşitsizlik stratejik doğaları ile açıklanabilmektedir. Proaktif iş davranışı boyutu varsayılan değişiklikten önce çalışanların tutumu hakkında yapılan geçici bir tahmini içermektedir (Potočnik ve Anderson, 2016: 484). Yapıcı sapkınlık ise organizasyonda zaten mevcut olan değişikliklere veya durumlara bir tepki anlamına gelmektedir (Dahling vd., 2012: 21; Galperin, 2002: 74, 2012: 3007). İlki, bu nedenle, proaktif diye adlandırılan bir öngörücü bileşen ve ikincisi reaktif denebilecek izleyici bir bileşen içermektedir. Proaktif çalışma davranışının, çalışanların (standartlara/ kurallara uysalar da uymasalar da) değişim ve inovasyona etkisi olduğunda ortaya çıkacağı ileri sürülmektedir. Oysa yapıcı sapkın iş davranışı, normların ve kuralların çalışanların değişim ve inovasyona etki etme yeteneklerini engellediği, sıkışmış bir durumda ortaya çıkmaktadır. Ortak noktaları, olumlu bir amacı hedefleyen yapıcı davranışsal eylem için aykırı düşünme gereksinimidir (Anderson vd., 2014: 1297). Sonuçta çatışmaların dinip bütünleşme pahasına tüm sapkın davranışların değişim ve inovasyonla ilgili kavram boyutlarına indirildiği görülmektedir. Örgütsel bağlamda daha yüksek faktörler olarak yapıcı sapkın iş davranışı ve yenilikçilik için proaktif iş davranışının, karmaşıklığı azaltacak olumlu bir değişim ve inovasyon niyetiyle normlardan ayrılan ve içinde değişim ve inovasyon başlatan davranışların bütünleşmesine yol açabileceği önerilebilecektir.

Bu çalışmanın katkılarına rağmen, dikkate alınması gereken sınırlılıkları da bulunmaktadır. Kendiliğinden bildirilen sapkın davranışların kullanımının başlı başına özel bir sınırlaması bulunmaktadır; kişisel iyilik hali kuramı varsayımıyla katılımcıların bazı ilişkileri yapay olarak şişirme eğilimi. Bu sınırlamaya rağmen, bazı çalışmalar kendi kendine bildirim geçerliliğini desteklemektedir (Ones, Viswesvaren ve Schmidt, 1993: 679). Ayrıca bu davranışlar, katılımcıların başkalarının değerlemesi zor olabilecek yapıcı amaçların farkına varmalarını gerektirmektedir. Bununla birlikte, ölçeklerden bazıları “ihlal etmek” ya da sosyal olarak istenen tepkileri artırabilecek “kırılma” gibi güçlü terimler içermektedir. Ancak Dahling ve diğerlerinin (2012: 21) belirttiği gibi, harekete geçmeyi seçen toplum yanlısı sapkın amaç sahibi çalışanlar, kendi davranışlarının derecelendirmesinde ılımlı tepkiler seçmemelidir. Yöneticiler de atak ve girişken yenilikçi davranışları ödüllendirmelidir (Yıldız ve Alpan, 2015: 336). Gelecekteki araştırmalar, potansiyel arzu edilebilirlik etkilerine karşı koymak için daha yumuşak öğelerin kullanımını dikkate alabilir. Üçüncü bir sınırlama, bilim adamları tarafından önerilen yapılardan yalnızca bazılarının seçilmiş olmasıyla bağlantılıdır. Analize değişim ve inovasyon ile yapıcı sapkınlık şemsiyesinde önerilen davranışların tümünü dâhil etmek, bu araştırmanın sınırlarını aşmaktadır. Gelecek araştırmalar, bu çalışmayla dâhil edilen değişkenlere

örgüte yakınlık ve yapıcı sapkınlık davranışı ölçeğinin arasındaki dinamik ilişkiyi inceleyerek bu davranışlardan birinin kullanımını diğerinden daha fazla etkileyen değişkenleri eklemelidir. Ayrıca araştırmacıları, sorumluluk alma, proaktif destek, fikir üretme, yapıcı sapkınlık davranışı, toplum yanlısı kural çigneme ile değişim ve inovasyon sağlamak niyetiyle ilgili tanımlanmış iki ikinci derece yapı arasındaki tüm etkileşimleri keşif beklemektedir. Dördüncü bir sınırlama, katılımcılarımızın doğası ile ilgilidir: özellikle ilk çalışma kadın ağırlıklı katılımcıdan oluşur, katılımcıların dörtte üçünden fazlası kamu sektöründen ve katılımcıların çoğu yöneticidir. Ek analizler (ilgileşim, farklılık) yapılmış ve bu değişkenler ve çalışılan davranışlar arasında önemli bir yanlılık gözlemlenmemiştir. Yine de, gelecekteki araştırmalar örnek özellikleri ve çalıştığımız davranışlar arasında bazı ilişkileri araştırmalıdır. Son bir sınırlama, benzerliklerin araştırılmamasıdır ve iki ikinci dereceden faktör arasındaki farklılıkların işaret edilmesidir. Çalışılan tüm davranışlar ve daha yüksek faktörlerin varlığı, farklı öncüller veya sonuçların ortak olanları arasındaki ilişkiye dair deneysel kanıt bulmak sonraki çalışmalara bırakılmaktadır.

Potočnik ve Anderson (2016: 491) tarafından önerildiği gibi, değişim ve inovasyonun yüksek faktörlerinin ortak ve özellikli öncüllerinin araştırılması gerekmektedir. Bu çerçevede ilk deneysel çalışma Vadera ve diğerleri tarafından çizilmiş (2013: 1266) yol haritasıyla Deprez ve diğerleri (2020: 262) tarafından yapılmıştır. Aynı tavsiyeler bu çalışmanın farklı veya ortak yapılarının sonuçlarının incelenmesi için de geçerlidir. Örneğin, değişim ve inovasyon ile ilgili yapılar yapıcı sapkınlığa eğilimlidir ve aktif davranışlara yöneliktir. Araştırmacılar deneysel olarak bu davranışlar ve fikir ödüllendirme- fikir gerçekleştirme boyutları arasındaki ilişkiyi keşfetmelidir. Proaktif çalışma davranışının ve yapıcı sapkın iş davranışının yenilikçi etkilerini açıklamak için dinamik bir model düşünülmelidir (Acharya ve Taylor, 2012: 55). Başka bir detaylandırılacak nokta, altında yatan davranış geliştirme dinamiklerinin analizi olacaktır. Araştırmacılar bir bireyin bir faktöre diğerinden daha fazla karşılık gelen davranışsal bir yanıt geliştirme nedenine bakabilir (Déprez, Battistelli ve Antino, 2019: 409). Keşfedilecek alanlardan biri, davranışların evrimi üzerindeki örgütsel, ekip ve bireysel bağlamlara bağlı olabilen yöneticiler için hazır bilgi etkileriyle ilgili olabilir (Deprez vd., 2020: 262). Araştırmacıların bu araştırmada kullanılan değişim düşmanlığı, özgeci tutum ve örgütsel vatandaşlığın diğer boyutları dışında belirleyici ya da aracı olarak sürdürülebilir ekonomik çevreyi de örnek geliştirmede kullanmaları konuya hak ettiği zenginliği kazandıracaktır.

8. Sonuç

Bu araştırmanın özelliği, yenilikçilik ve yapıcı sapkınlık olguları arasında köprü kuran bir modelin deneysel olarak uyumlu bir ölçekle incelenmesinin önünün açılmasıdır. Bu çerçevede olumlu sapkın davranışlar gelecekteki

değişim ve inovasyon araştırma yapısına daha fazla bütünleştirilebilecektir. Ayrıca, bu çalışma bölgesel olarak Türkiye içinde kullanılabilir yapıcı sapkınlık davranışı ölçeği; örnek büyüklüğü açısından konu kapsamında Dünya için tahmin geliştirebilmek gibi önemli sonuçlar sağlamaktadır. Bu çalışmayı izleyen sonraki çalışmalar, örgütsel büyümenin ve gelişimin altında yatan tutum belirleyicileri olarak sapkınlık süreçleri veya bu kavramın sonuçlarını ayrıntılı olarak incelemelidir. Ayrıca yapısal eşitlik modeliyle değerlendirilen ilgi belirleyici incelemelerinin, ilişkinin yönü hakkında kesin ifade kurmak için yetersiz olduğunu düşünerek sonraki araştırmalar değişken ifadeleri arasındaki ilişkiye (regresyon) bakmalıdır.

9. Kaynakça

- Acharya, P., & Taylor, R. (2012). Innovative deviance: An investigation of the relationships between social control, creativity and innovation in organizations. *Academy of Business Research Journal*, 1, 49-58. Çevrim içi: <https://ssrn.com/abstract=2519799>
- Anasız, B. T. ve Püsküllüoğlu, E. I. (2018). Algılanan örgütsel sapma davranışı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 449-469.
- Anderson, S. R., & Ray, P. (2000). *The Cultural Creatives: How 50 Million People Are Changing the World*. New York: Harmony Book.
- Anderson, N., Potocnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state of the science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297-1333. doi:10.1177/0149206314527128
- 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.
- Basım, N., Şeşen, H., & Meydan, C. H. (2009). Öğrenen Örgüt Algısının Örgüt içi Girişimciliğe Etkisi: Kamuda bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(03), 27-44.
- Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 349-360. doi:10.1037/0021-9010.85.3.349
- Berry, C. M., Ones, D. S., & Sackett, P. R. (2007). Interpersonal deviance, organizational deviance, and their common correlates: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 410-424. doi:10.1037/0021-9010.92.2.410

- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, 1(3), 185-216.
- Bolat, O. İ., & Bolat, T. (2008). otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Chung, Y. W., & Moon, H. K. (2011). The moderating effects of collectivistic orientation on psychological ownership and constructive deviant behavior. *International Journal of Business and Management*, 6(12), 65-77. doi:10.5539/ijbm.v6n12p65
- Dahling, J. J., Chau, S. L., Mayer, D. M., & Gregory, J. B. (2012). Breaking rules for the right reasons? An investigation of pro-social rule breaking. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 21-42. doi:10.1002/job.730
- Déprez, G. R. M., Battistelli, A., & Antino, M. (2019). Norm and Deviance-Seeking Personal Orientation Scale (NDPOS) adapted to the organisational context. *Psychologica Belgica*, 59(1), 393.
- Déprez, G. R. M., Battistelli, A., Boudrias, J. S., & Cangialosi, N. (2020). Constructive deviance and proactive behaviors: two distinct approaches to change and innovation in the workplace. *Le travail humain*, 83(3), 235-267.
- Erdoğan, P. (2018). Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sinizm ve tükenmişlik üzerine etkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Erdoğan, P. ve İraz, R. (2019). Örgütsel vatandaşlık, örgütsel sinizm ve tükenmişliğe pozitif psikolojik sermaye etkisi. *Eğitim Yayınevi*.
- Evans, W. R., Goodman, J. M., & Davis, W. D. (2011). The impact of perceived corporate citizenship on organizational cynicism, OCB and employee deviance. *Human Performance*, 24, 79-97. doi:10.1080/08959285.2010.530632
- Fazel-e-Hasan, S. M., Mortimer, G., Lings, I., & Drennan, J. (2019). Examining customer-oriented positive deviance intentions of retail employees. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 836-854.
- Forsyth, D. R. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(1), 175. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.39.1.175>

- Gaba, V., & Greve, H. R. (2019). Safe or profitable? The pursuit of conflicting goals. *Organization Science*, 30(4), 647-667.
- Galperin, B. L. (2002). Determinants of deviance in the workplace: An empirical examination in Canada and Mexico.
- Galperin, B. L., & Burke, R. J. (2006). Uncovering the relationship between workaholism and workplace destructive and constructive deviance: An exploratory study. *International Journal of Resource Management*, 17(2), 331-347. doi:10.1080/09585190500404853
- Galperin, B. L. (2012). Exploring the nomological network of workplace deviance: Developing and validating a measure of constructive deviance. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2988-3025. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00971
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in organizational behavior*, 28, 3-34.
- Grant, A. M., & Parker, S. K. (2009). 7 redesigning work design theories: The rise of relational and proactive perspectives. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 317-375. doi:10.1080/19416520903047327
- Gündüz, E. (2017). Credence to leader affecting desired level of commitment: the moderating effect of employee's cynicism about organizational change. *Journal of Business Economics and Finance*, 6(3), 216-223. DOI: 10.17261/Pressacademia.2017.681
- Gündüz, E. & Keskin, N. (2020). "Cultural Creatives' Attitude Moderating Cynicism about Organizational Change" in *Research in Education and Social Sciences*, Ed. Hasan Ulukan, Duvar Yayınları ISBN: 978-625-7767-78-1, Konak/İzmir, Eylül 2020, ss. 103-130.
- Henle, C. A., Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2005). The role of ethical ideology in workplace deviance. *Journal of Business Ethics*, 56, 219-230. doi:10.1007/s10551-004-2779-8
- Hershcovis, M. S., & Barling, J. (2010). Towards a multi-foci approach to workplace aggression: A meta-analytic review of outcomes from different perpetrators. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 24-44. doi:10.1002/job.621
- Hussain, I., Sia, S. K., & Mishra, P. K. (2014). Workplace deviance and the menace of some antecedents: A review of extant literature. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(7), 13-20.
- Judge, T. A., Scott, B. A., & Ilies, R. (2006). Hostility, job attitudes, and workplace deviance: test of a multilevel model. *Journal of Applied psychology*, 91(1), 126.

- İşkur 2017, Afyonkarahisar İşgücü Piyasası Araştırma Raporu. Çevrim içi: <https://media.iskur.gov.tr/15074/afyonkarahisar.pdf>.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behavior. *Journal of Occupational Psychology*, 73, 287-302. doi:10.1348/096317900167038
- Kanter, R. M. (1988). When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organizations. *Knowledge Management and Organisational Design*, 10, 93-131.
- Kura, K. M., Shamsudin, F. M., & Chauhan, A. (2016). Organisational trust as a mediator between perceived organisational support and constructive deviance. *International Journal of Business and Society*, 17(1), 1-18.
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of applied psychology*, 83(6), 853.
- Linhardt, H. & Zucchini, W. (1986), *Model Selection*, Wiley Eastern Limited, New York.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental psychology*, 38(3), 376.
- Mertens, W., Recker, J., Kummer, T. F., Kohlborn, T., & Viaene, S. (2016). Constructive deviance as a driver for performance in retail. *Journal of Retailing and Consumer Service*, 30, 193-203.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management*, 42(4), 403-419. doi:10.2307/257011
- Narayanan, K. (2018). Workplace destructive and constructive deviance behaviour in India and the USA: scale development, validation, theoretical model development and testing. Çevrimiçi: <https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/31428/Narayanan2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Noori, H. (1990). *Managing the dynamics of new technology: Issues in manufacturing management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ohly, S., & Fritz, C. (2010). Work characteristics, challenge appraisal, creativity, and proactive behavior: A multi-level study. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 543-565.

- Ones, D. S., Viswesvaran, C., & Schmidt, F. L. (1993). Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance. *Journal of applied psychology*, 78(4), 679.
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662. doi:10.1177/0149206308321554
- Perry-Smith, J. E., & Mannucci, P. V. (2017). From creativity to innovation: The social network drivers of the four phases of the idea journey. *Academy of Management Review*, 42(1), 53-79. doi:10.5465/amr.2014.0462
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1, 107-142.
- Potočnik, K., & Anderson, N. (2016). A constructively critical review of change and innovation-related concepts: Towards conceptual and operational clarity. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(4), 481-494. doi:10.1080/1359432X.2016.1176022
- Pulakos, E. D., Arad, S., Dorovan, M. A., & Plamondon, K. E. 2000. Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85: 612-624.
- Reio, T. G., & Ghosh, R. (2009). Antecedents and outcomes of workplace incivility: Implications for human resource development research and practice. *Human Resource Development Quarterly*, 20(3), 237-264. doi:10.1002/hrdq.20020
- Reise, S. P., Waller, N. G., & Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological assessment*, 12(3), 287.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of management journal*, 38(2), 555-572.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *The Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607. doi:10.2307/256701

- Spreitzer, G. M., & Sonenshein, S. (2004). Toward the construct definition of positive deviance. *American behavioral scientist*, 47(6), 828-847.
- Takeuchi, R., Bolino, M. C., & Lin, C. C. (2015). Too many motives? The interactive effects of multiple motives on organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1239.
- Tornau, K., & Frese, M. (2013). Construct clean-up in proactivity research: A meta-analysis on the nomological net of work-related proactivity concepts and their incremental validities. *Applied Psychology: An International Review*, 62(1), 44-96. doi:10.1111/j.1464-0597.2012.00514
- Vadera, A. K., Pratt, M. G. & Mishra, P. (2013). Constructive deviance in organizations: Integrating and moving forward. *Journal of Management*, 39(5), 1221-1276. doi:10.1177/0149206313475816
- Van Dyne, L., Graham, J. W., & Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 37(4), 765-802.
- Van Dyne, L., Cummings, L. L., & McLean Parks, J. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 17, pp. 215-285). Greenwich, CT: JAI Press.
- Yam, K. C., Klotz, A. C., He, W., & Reynolds, S. J. (2017). From good soldiers to psychologically entitled: Examining when and why citizenship leads to deviance. *Academy of Management Journal*, 60(1), 373-396. doi:10.5465/amj.2014.0234
- Vardi, Y., & Wiener, Y. (1996). Misbehavior in organizations: A motivational framework. *Organization science*, 7(2), 151-165.
- Yildiz, B., Alphan, L., Ates, H., & Sezen, B. (2015). Determinants of constructive deviance: The mediator role of psychological ownership. *International Business Research*, 8(4), 107-121. doi:10.5539/ibr.v8n4p107
- Yıldız, B., & Alphan, L. (2015). A theoretical model on the proposed predictors of destructive deviant workplace behaviors and the mediator role of alienation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 210, 330-338.

- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (1994, August). Organizational cynicism: An initial study. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 1994, No. 1, pp. 269-273). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management)
- Warren, D. E. (2003). Constructive and destructive deviance in organizations. *Academy of Management Review*, 28(4), 622-632.
Çevrim içi: <http://www.jstor.org/stable/30040751>
- West, M. A. (1987). A measure of role innovation at work. *British Journal of Social Psychology*, 26, 83–85.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 07



**Toplum Kùltürünün Eğitimi Örgütlerine
Yansımaları (Osman Tayyar Çelik)**

Toplum Kültürünün Eğitim Örgütlerine Yansımaları

Osman Tayyar Çelik

*İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü,
E-mail: otayyar.celik@inonu.edu.tr*

1. Giriş

20. yüzyıla gelindiğinde sosyal bilimlerde ve diğer alanlarda gerçekleşen paradigma dönüşümü örgüt ve yönetime ilişkin bakış açılarını da değiştirmiştir. Toplumdan topluma değişmeyen yasa ve ilkelerin yerine görecelik kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Örgüt modellerinde ve yönetim uygulamalarında evrenselin yerini yerellik almış, örgütsel davranışta kültür ve örgüt kültürü kavramları yoğun bir şekilde araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar sonucunda çeşitli ülkeler, kendi toplum yapılarına uygun örgüt modelleri ve yönetim uygulamaları geliştirerek örgütsel verimliliği arttırmayı ve amaçlara etkin bir şekilde ulaşmayı başarmışlardır. Ülkemizde ise bize özgü bir örgüt modeli olmayıp, “T tipi bir örgüt modeli” için çalışmalar yapılmaktadır. Araştırmalar daha çok toplum kültürünün genel özelliklerini belirlemeye ya da örgüt kültürlerinin örgütsel değişkenlerle olan ilişkisine yönelik yapılmaktadır. Ulusal kültürün örgütler üzerine yansımaları farklı olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Hofstede’nin çeşitli araştırmalar sonucu Türk toplumuyla ilgili belirtmiş olduğu kültürel özelliklerin eğitim örgütlerine yansımalarını ve örgüt kültürü ile olan ilişkisini literatüre dayalı olarak değerlendirmektir.

2. Kültür ve Toplum

Geçmişte insani bilimlerde (psikoloji, sosyoloji) konulara genelde pozitivist, nesnel ve evrensel açıdan yaklaşarak geliştirilen kuramların, evrensel düzeyde geçerli olabileceği varsayılmıştır (Şişman, 2007). İlk geliştirilen yönetim ve örgüt kuramlarında da pozitivist anlayışın izlerini görmek mümkündür. Eski yönetim kuramları çekiciydi, çünkü soruna doğrudan yaklaşıyorlardı ve belirsizlik ya da çelişkiyle yüklü değillerdi. Oysa yaşam böyle değildir (Peters & Waterman, 1987).

Makineymiş gibi tasarlanan ve işleyen örgütler şimdilerde genellikle bürokrasi olarak adlandırılıyor. Ama çoğu örgüt şu ya da bu ölçüde bürokratiktir; çünkü mekanik düşünce biçimi, örgütle ilgili en temel anlayışlarımızı biçimlendirmiştir (Morgan, 1998). Weber ve Taylor’un düşü gerçekleşmedi. “kapalı sistem-ussal birey” döneminin yerini, 1930’dan 1960’a kadar “kapalı sistem-toplumsal birey” dönemi aldı (Peters & Waterman, 1987). Mekanik örgüt anlayışlarının sorunları, birçok örgüt

teorisyeninın mekanik yaklaşımdan uzaklaşarak örgüt üzerinde kafa yorarken kaynak olarak biyolojiye yönelmesine yol açmıştır (Morgan,1998). Örgütler sistemler olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Sonraki dönemlerde de örgütsel davranış ile ilgili araştırmalar hız kazanmış ve örgüt yapılarından çok verimliliği ve performansı etkileyen informal yapılar üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Kültür, 20. yüzyılın son çeyreğinde yönetim alanında hareketli bir alan haline geldi. Özellikle Asya toplumlarının kendilerine özgü kültürleri batılı toplumların dikkatini çekmiş ve yönetsel karşılaştırmalara ilgi artmıştır (Morgan, 1998). Örgüt kültürü, teknolojinin baş döndürücü bir hızla değiştiği, rekabetin arttığı, dünya ekonomisinde küreselleşmenin etkisinin günden güne daha fazla hissedildiği bir ortamda işletmelerin faaliyetlerini, yönetim biçimlerini etkileyen ve belirleyen önemli bir etken haline gelmiştir (Demir, 2007). Kültür önemli bazı değişkenleri düzene sokar ve onlara anlam kazandırır (Peters & Waterman, 1987).

Özellikle kültürlerarası karşılaştırmalar yapıldığında kültürel oluşumu ve sürekliliği şekillendiren fonksiyonel özellikler ön plana çıkar (Demir, 2007). Örgütsel davranış bir toplumun kültürüyle yakından ilgilidir. Örneğin bir Japon işletmesinin kültürü, Amerikan işletmesinin kültüründen farklıdır (Çelik, 2009). Örgütler büyük organizma olan toplumsal-kültürel yapının organlarıdır diyebiliriz. Bu benzeşme, örgütlerin üst yapısıyla uyum içinde olma zorunluluğunu getirmektedir (Sargut, 2010). Örgüt kültürü çevreye ters düşmez, aksi takdirde örgüt yaşamı tehlikeye girebilir (Eren, 2008).

Her örgüt girdi alıp çıktı verdiği toplumun alt sistemidir (Unutkan, 1995). Bu nedenle her örgüt toplumdan girdi olarak aldığı insan kaynağı ile toplumun genelince benimsenmiş olan değerleri, davranışları da bünyesine alır. Fazla değişikliğe uğramadan örgüte yansıyan bu kültürel değerler örgüt kültürünün de temellerini oluşturmaktadır.

Örgütler çalışanları insanlar olan yapılardır. Bireyler yaşadıkları toplumlarda içerisinde çeşitli inançlar, normlar ve değerler barındıran kültürler oluştururlar. Bu kültürlerini içerisinde buldukları örgütlere de taşırlar. Ancak her örgüt ulusal kültürün yanında kendine özgü kültürünü de yaratabilmektedir. Kuşkusuz kültürler arası farklılaşma değişik kültürlerde yaşayan insanların da farklı bir biçimde kavramalarına, düşünmelerine, değerlendirmelerine ve davranmalarına neden olmaktadır (Sargut, 2010).

Örgüt kültürü kavramı, insan boyutunun ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerini de yakından etkilemiştir. Okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür. Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur (Bursalıoğlu, 2005). Kültür, personel arasında birliktelik sağlar, biz duygusunu ve takım ruhunu geliştirir (Eren, 2008).

Okulun örgütsel davranışının çözümlenmesinde kültürel paradigma, insanın doğası ve davranışlarının açıklanmasına yardımcı olmaktadır (Çelik, 2009). Bir okuldaki kültürü görünür kılan iletişim biçimidir. Bir okulda öğretmenler arasında paylaşılan inançlar ve informal normların davranış üzerinde önemli bir etkisi vardır. Kültür üyelerin inanç ve değerlere kendilerinin normalde olduklarından daha ötede adalarını sağlar (Hoy & Miskel, 2010).

Örgütün ve yönetimin çeşitli tanımları, bunlar arasındaki ilişkiye yön vermektedir. Aslında örgüt bir yapıdır. Bu yapının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla mümkündür (Bursalıoğlu, 2005). Başarılı örgütlere bakıldığında faaliyet gösterdiği ulusun kültürünü yakından tanıyıp buna göre örgüt modeli geliştirdiğini ve yönetim anlayışı benimsediğini görmekteyiz. Bu açıdan ulusal kültürün temel özelliklerinin belirlenip eğitim örgütlerine yansımalarını araştırmak önem arz etmektedir. Bu araştırmalar sayesinde eğitim örgütlerinde kültürümüze uygun yönetim anlayışları ve örgüt modeli geliştirmek mümkün olacaktır.

Literatür incelendiğinde örgüt kültürünün farklı sınıflamalarının yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar örgüt kültürünü sınıflarken farklı kriterleri kullanmışlar ve buna bağlı olarak da birçok örgüt kültürü sınıflaması çıkmıştır (Unutkan, 1995). Kültürü, öğrenilmiş olduğu aynı sosyal çevre içinde yaşayan insanların birbirine öğrettiği ve en azından kısmen paylaşıldığı için ortak bir fenomen olarak tanımlayan Hofstede (2003), kültürün bes boyutundan söz etmektedir. Bunlar: güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik/ortaklaşa davranışçılık, kadınsılık/erkeksilik ve zaman ufkudur.

Örgüt düzeyinde; güç mesafesi, belirsizlikten sakınma, bireysellik/kolektivizm, erkek/dişi değer boyutlarında kültürler arası farklılıklar, yönetim uygulamaları açısından çok sayıda sonuç yaratmaktadır (Demir, 2007). Özellikle örgütsel yapıları, içinde ve dışında yaşayan insanların sosyokültürel özelliklerinin belirlediği savı, artık genel kabul görmektedir (Sargut, 2010).

Bu çalışmada, Hofstede'nin çeşitli araştırmalar sonucu Türk toplumuyla ilgili belirtmiş olduğu güç mesafesi, belirsizlikten sakınma, bireysellik/kolektivizm, erkek/dişi değer boyutlarıyla ilgili kültürel özelliklerin eğitim örgütlerine yansımalarını literatüre dayalı olarak değerlendirmek amaçlanmıştır.

3. Toplum Kültürü ve Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü

Ulusal kültür bir ulusun yurttaşları tarafından paylaşılan deneyimleri, inançları, öğrenilmiş davranış örüntülerini ve değerlerini anlatır (İçli, 2002). Bireylerin davranışlarını doğup büyüdükleri toplumun değerleri

şekillendirmektedir. Bu nedenle onların davranış biçimleri ve değerleri de toplumdan topluma, bir başka deyişle, kültürden kültüre farklılıklar göstermektedir (Demir, 2007).

Eğer toplumdan topluma değişen kültürel öğelerden, simgeler evreninden söz ediyorsak, kültürü, simge ve işaretleri kullanan, makro anlamda bunlardan etkilenen örgüt kültürlerinin de, toplumdan topluma bazı farklılıklar sergilemesi kaçınılmazdır (Sargut, 2010).

Örgütsel kültür genellikle ulusal kültürü yansıtmaktadır (Robbins & Judge, 2012). Çalışan insan makro kültürel çevreden edindiği özellikleri çalıştığı işletme örgütüne, etkinlik gösterdiği toplumsal amaçlı diğer örgütlere taşır (Sargut, 2010). Şişman (2007), farklı ülkelerde farklı yapılar içerisinde yer alan insanların, aynı zamanda içinde yetiştikleri farklı sosyalleşme ve eğitim süreçlerine bağlı olarak farklı kültürlerin ürünü oldukları düşünüldüğünde örgüt ve yönetimle ilgili bazı kavramlara yükleyecekleri anlamların da farklı olabileceğini belirtmektedir.

Kültürü, bireyler için ortak bir düşünce sistemi, davranışa yön veren bireyler üstü bir yapı olarak tanımlamak mümkündür. Bireyler bir taraftan sosyalleşirken bir taraftan da içerisinde yaşadıkları kültürü öğrenirler. Edindikleri kültürel değer ve davranışları toplumsal yaşama ve içerisinde buldukları örgütlere taşırlar.

Kurumlar içinde doğdukları toplumun özelliklerine göre ortaya çıkarlar kurumlara temel özelliklerini kazandıran ana etken toplumların nesnel koşullarıdır (İçli, 2002). Bir bireyin değerler sistemi hakkındaki bilgi o kişiyi neyin “etkilediği ve harekete geçirdiği” hakkında bir anlayış sağlayabilir (Robbins & Judge, 2012). Genellikle örgütlerde olup biten olaylarda en önemli olan, olayın ne olduğu değil, söz konusu olayın insanlar için ne anlam ifade ettiğidir (Hoy & Miskel, 2010).

Hofstede yapmış olduğu araştırma sonucunda Türk kültüründe ortaklaşa davranışçılığın, dişil özelliklerin, belirsizlikten kaçınma davranışının ve güç mesafesinin fazla olduğu toplumlar arasında olduğunu belirlemiştir. Köse ve Ünal (2000), yapmış oldukları çalışmada Türk kültürüyle ilgili şu sonuçlara ulaşmışlardır. Merkezi yapılanma eğilimi ağır basmaktadır. İleri derecede hiyerarşiye dayanmaktadır. Çok sayıda ara kadro mevcuttur. İşte ilerleme arzusu düşük düzeydedir ve risk almaktan kaçınılmaktadır. Ayrıca çalışanların özgüveni düşük ve yetki aktarımı kısıtlıdır.

4.1. Bireyciliğe karşı toplulukçuluk

Bireysellik insanların bir grubun üyeleri olmaktan çok bireyler olarak hareket ettikleri ve bireysel hakların her şeyin üzerinde olduğuna inanır. Toplulukçuluk ise insanların bir parçası oldukları gruplardaki diğerlerinin

onları gözetmeleri ve korumalarını bekledikleri sıkı bir sosyal çevreyi ön plana çıkarır (Robbins & Judge, 2012).

Bireyci toplumlarda bireyci etik değerler hakimdir, her bir işgörenin kendisine özgü olduğu kabul edilerek, kararlar bireysel olarak alınabilmektedir. Ödül sistemi liyakate dayalıdır ve birey ödüllendirilir. Ortaklaşa davranışçılığın egemen olduğu örgütlerde ise işbirlikçi düşünce hakimdir, bütün işgörenlerin birbirine benzediği kabul edilir, kararlar grup uyumu ile alınır. Grup çalışmasına bakılır ve grup ödüllendirilir (Hofstede, 1991, 2001).

Bir grup üyesi olarak uyumlu olmayı-grubun pozitif bir üyesi olmayı-birliği bozan bir güç olmaktan daha keyifli buluruz, karşılıklı grup kararlarının etkinliğini arttıracak bile olsa durum değişmez (Robbins & Judge, 2012). Yöneticiler bireyleri ortak amaçlar etrafında toplayarak ortak hedeflere yönlendirmede ulusal kültürün bu özelliğini kullanabilir. Grup değerlerinin ve amaçlarının ön plana çıktığı işbirlikçi bir örgüt yapısı oluşturmada toplulukçu kültürün özellikleri doğrudan bir katkı sağlayabilir.

4.2. Erillığe karşı dışılık

Hofstede'nin (1983), araştırmasının bulgularına göre Japonya, Avusturya, Venezuela, İtalya, İsviçre ve Meksika gibi ülkelerin yüksek erkeksi kültür özellikleri gösterirken; İsveç, Norveç, Hollanda, Danimarka, Finlandiya gibi ülkelerin yüksek dişil kültür özellikleri gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir. Türkiye de, dişilik özelliklerinin baskın olduğu ülkelerden biri olarak belirmektedir.

Hofstede'nin erillik yapısı kültürün, erkek ve kadınların eşit olduğu görüşüne ters bir şekilde, başarmak, güç ve kontrol gibi geleneksel eril rolleri onaylama derecesidir (Robbins & Judge, 2012). Erkek değerleri saldırganlık, atılganlık, egemen ve yarışmacı tavır şeklinde belirtilirken dişilikle ilişkilendirilen kavramlar ise şefkatli, merhametli, nazik, sadık, çocuklara sevgi dolu olmak ve benzeri değerleri içermektedir (Sargut, 2010).

Kadınısı kültürel değerlerin baskın olduğu örgütlerde ilişkiler önemlidir bu nedenle personelin yönelimi ilişkileri sürdürmeye yöneliktir. işgören motivasyonunun temelinde diğer insanlara hizmet yatar ve ödül yaşam kalitesini artırıyor ise önemlidir. Bunun aksine erkeksi kültürün baskın olduğu örgütlerde is yeri ilişkisi performansa dayalıdır ve personelin yönelimi verilen görevdir. Motivasyonun temelinde hırs ve önde olma vardır, ödüller para ve yükselme şeklindeyse önemlidir.

4.3. Belirsizlikten kaçınma

Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu örgütlerde planlar bütün ayrıntıları gösterir, bütçe ve kontrol sistemi sıkı ve katıdır. Riskten

kaçınılırken, rekabet örgüte zarar verebilir. Belirsizlikten kaçınma düzeyi düşük örgütlerde ise planlar esnek sadece yol gösterici niteliktedir, bütçe ve denetim sistemi sıkı ve katı daha esnek ve gevşektir. Riske kolay girilir ve rekabet kişilere ve örgüte oldukça avantajlar sağlar (Hofstede, 2001).

Belirsizlikle baş etme eğiliminin yüksek olduğu sistemlerde merkezileşme az olmaktadır. Belirsizliğe toleransı yüksek olan bireylerin enformasyona özen gösterdikleri, ipuçlarını yorumlama eğiliminde oldukları, enformasyon iletme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir (Sargut, 2010).

4.4. Güç mesafesi

Türkiye'nin yer aldığı grupta güç mesafesi de belirsizlikten kaçınma da fazladır. Bu kümelerde örgütler insan piramidi olarak algılanır. Örgütte ve kurumda insanlar kime itaat edeceklerini bilir (Sargut, 2010).

Hiyerarşi, üst-ast ilişkilerinin meydana getirdiği roller sistemidir (Bursalıoğlu, 2005). Hiyerarşik örgüt yapılarında yapıdaki farklı güç konumları fazla olduğundan dolayı güç mesafesi yüksekken, fazla hiyerarşik olmayan örgütlerde güç mesafesi daha dardır. Hiyerarşik örgüt yapılarında yapıdaki farklı güç konumları fazla olduğundan dolayı güç mesafesi yüksekken, fazla hiyerarşik olmayan örgütlerde güç mesafesi daha dardır (Daly, 2005)

Yüksek bağlam kültürleri, iletişimin sözsüz ve imalarla gerçekleştirildiği, düşük bağlam kültürleri iletişimin kelimelerle gerçekleştirildiği kültürlerdir (Robbins & Judge, 2012). Geniş bağlamlı kültürlerde öz iletişim öne çıkmaktadır. Sargut (2010), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada batının kültürel değerlerine ve bilimsel ölçütlerine göre yetiştirilen dilin, Doğu kültürüne özgü bir iletişim modeli olan öz iletişimi önemli ölçüde kullandıklarını göstermektedir. Yüksek(geniş) bağlamlı kültürlerde sözlü anlaşmalara güçlükle güvenilmektedir. Fakat düşük bağlamlı kültürlerde, uygulamalı anlaşmalar yazılı, kesin ifadelerle belirtilmiştir ve bir hayli yasal olma özelliğini taşırlar (Robbins & Judge, 2012).

Kültürler arasında bir başka farklılık da denetim noktasında ortaya çıkmaktadır. Denetim noktasına göre insanlar ikiye ayrılmaktadır. İçsellar ve dışsallar. İçsellar kendi yazgılarını denetleyeceği kanısındadırlar(Sargut, 2010). İçsellar, geleceğe dönük yararlı enformasyon sağlayan özelliklerine önem veren, çevrelerini geliştirmek için çaba harcayan, başarıya önem veren, becerilerini geliştirme eğilimi yüksek olan, sorgulayan ve daha çok bilgi hatırlayan özellikler taşırlar. Dışsallar ise tam tersidir (Çağlar, 2001). Sargut (2010), tarafından öğrenciler ve yöneticiler üzerinde yapılan araştırmalarda genellikle dışsallık puanlarının yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Sargut (2010) kültürün dışsallığı pompaladığı bir ülkede demokratik yönetime geçişin zor olacağını, insanları teşvik etmenin zor olacağını ve bu tür toplumlarda kurtarıcı bekleme eğiliminin olduğunu belirtmektedir.

Hofstede tipolojisine son olarak uzun vadeye karşı kısa vadeye dönüklük boyutunu eklemiştir. Uzun vadeye dönük bir kültürdeki insanlar geleceğe bakarlar ve tutumlu olmaya, sabra değer verir. Kısa vadeye dönüklükte, insanlar burada ve şimdiye değer verirler; değişimi daha hazır bir şekilde kabul ederler ve taahhütleri değişimin önündeki engeller olarak görülür (Robbins & Judge, 2012). Toplumlar ait kültürel özellikler bireylerin örgütsel davranışlarını da etkileyebilmektedir. Morgan (1998), kültürün örgütü şekillendirdiğini vurgulamıştır. Diğer insanların bizimle ilişkili olarak ne düşündüklerini önemsemememiz, yine kültürel değerlerimizle ilişkilidir. İlişkiye yönelik yöneticiler astlarıyla çatışmamak, iyi geçinmek, onların gözünde iyi insan olmak için, görevin yerini getireceklerine (göreve dönük olacaklarına) ilişkiyi öne almaktadırlar (Sargut, 2010).

Eğitim örgütleri informal ilişkilerin yoğun bir şekilde yaşandığı örgütlerdir. Girdisi insan olan bu örgütlerde bireyler toplumdan edindikleri kültürleri bu ortama taşıyabilmekte ve örgütsel davranışları etkileyebilmektedir. Hangi kültürel özelliklerin eğitim örgütlerinde ne tür etkide bulunduğu ve bireylerin davranışlarını nasıl etkilediği önemlidir. Bu etkileri belirlemek yönetsel uygulamalara ve örgütsel yapılanmaya rehberlik edebilir.

5. Sonuç

Türk toplumunun kültürel özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda Türk toplumunda ortaklaşa davranışın, belirsizlikten kaçınma davranışının, dışil özelliklerin baskın olduğunu ve güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlar içerisinde yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde kültüre yönelik yapılan çalışmalarda ise toplum kültürüne ait özelliklerin ve etkilerinin araştırılmasından çok örgüt kültürü farklı boyutlar açısından değerlendirilmiştir. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda daha çok okuldaki işbirlikçi, destek, rol, görev, bürokrasi ve başarı kültürü boyutlarında incelemeler yapılmıştır.

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda tüm okullar için geçerli ortak bir kültürden söz etmek mümkün değildir. Kültürün göreceliği, toplumdan topluma hatta aynı toplumda bölgeden bölgeye değiştiği göz önüne alındığında böyle bir sonucun çıkması şaşırtıcı değildir. Eğitim örgütleri kaynağı birey olan ve informal ilişkilerin yoğun şekilde yaşandığı örgütlerdir. Benzer toplum kültüründen beslenen bireylerden oluşsa da her örgüt gibi eğitim örgütleri de kendi kültürlerini oluşturmakta ve sürdürmektedir. Oluşturulan bu kültür her ne kadar makro kültür olan toplum kültürü içerisinde yer alsada farklı özellikler gösterebilmektedir. Bu açıdan eğitim

örgütlerinde kültüre ilişkin yapılan araştırmalarda genel bir yaklaşımdan çok her örgütün kendi bağlamında değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Her ne kadar örgütler kendi kültürlerini oluştursalar da içerisinde insan unsurunu barındırması sebebiyle toplumsal kültürden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bireyler küçük yaşlardan itibaren toplum kültürü içerisinde yetişirler, yetişkin yaşlarda da bu kültüre uygun davranışlar sergilemeye çalışırlar. Bireyler örgütlere girerlerken toplumdan edinmiş oldukları bu özellikleri örgüte taşırlar. Bu kültürel özellikler bireylerin örgüt içi davranışlarını etkileyebilmekte, yönlendirebilmekte ve etkileyebilmektedir.

Eğitim örgütleri girdisiyle çıktılarıyla tüm boyutlarında bireye yer vermektedir. Bu açıdan toplum kültürünün izlerini ve etkilerini bu örgütlerde görmek mümkündür. Bütün modern toplumların pek çok ortak yönünün olmasına rağmen, kültürde ülkeden ülkeye ortaya çıkan farklılıkları önemi az diye görmezden gelmek hata olacaktır. Tarihin akışı, ulusal toplumsal özelliklerde ve yaşamın anlamıyla ilgili görüşlerde, örgüt yönetimiyle ilgili ulusal tarzlarda ve felsefede bir çok farklılık yaratmıştır (Morgan, 1998).

Toplumumuza ait kültürün ortaklaşa davranış, belirsizlikten kaçınma, dişilik, güç mesafesi boyutlarının eğitim örgütlerindeki yönetsel ve örgütsel davranışa etkisi olabilmektedir.

Türk toplumu bireycilik/ortaklaşa davranışçılık boyutunda ortaklaşa davranışın belirgin olduğu toplumlar içerisinde yer almaktadır. Bu durum yönetsel açıdan ve birey davranışları açısından bazı sonuçlar doğurmaktadır. Ortaklaşa davranışçılığın olduğu örgütlerde lider, izleyenlerini sürekli yakından takip eder, onları korurken; bireyci kültürün ağır bastığı örgütlerde liderler, izleyenlerinin işlerine pek karışmazlar. Bireyselci toplumdaki örgütlerde lider, kendi basına karar alabilirken; ortaklaşa davranışçılığın olduğu örgütlerde lider, grubun kararını uygular. Ortaklaşa davranış kültürü genel olarak olumsuz bir özellik olarak algılanırken, araştırma sonuçlarına göre eğitim örgütlerinde işbirlikçi kültürün hakim olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum ortak çalışma anlayışı ve olumlu bir örgüt iklimi açısından önemlidir. Toplulukçu kültürlerde grup çıkarları ve gruba bağlı olarak hareket etmek önemlidir.

Ortaklaşa davranışçı kültürlerde yöneticiler işten çok ilişkiye önem verebilmektedir. Örgütleri insansız kabul etmek ve öyle yönetmek ne kadar yanlı ise, insan ilişkileri kavramını abartıp, insanları örgütten yoksun bırakmak o kadar hatalı olur (Bursalıoğlu, 2005). Sargut (2010), aşırı güç mesafesi olan bir toplumda yöneticilerin ilişkiye dönük davranışlarla güç mesafesinin getirdiği olumsuzlukları gidermeyi amaçladıklarını belirtmektedir. Bu açıdan eğitim örgütlerinde de yöneticiler olumlu ilişkileri sürdürmek adına örgütsel amaçlardan ödün verebilmekte, ilişkiye önem verebilmektedirler.

Bireyci ve ortaklaşa davranışçı kültürlerde bireylerin ödüllendirilmesi de farklılık göstermektedir. Eğitim örgütlerinde çalışanlar ödüllendirilirken kişisel performanstan çok kıdem, okuldaki görev sürelerine ya da siyasi politik görüş göz önüne alınmaktadır. Bu durum ortaklaşa davranış kültürüyle ilişkilendirilebilir. Bireyci toplumlarda ise bireysel performans göz önüne alınmaktadır.

Türk toplumu kültürün eril/dışil boyutunda dışil özelliklerin ağır bastığı kültürler içerisinde yer almaktadır. Toplumlarda geleneksel anlamda dışilikle ilişkilendirilen kavramalar şefkatli, merhametli, nazik, sadık, çocuklara karşı sevgi dolu olmak, başkalarına karşı duyarlı olmak, halden anlamak, anlayışlı olmak gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan olumlu bir kültürel özellik gibi görünmektedir. İnsan ilişkilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı yerler olarak eğitim örgütleri açısından dışil kültürün özellikleri olumlu katkılar sunmaktadır. Örneğin toplum açısından öğretmenler anne, baba yerine konulabilmektedir. Ancak üst kademelere çıktığında(bürokratik yapıda) eril özelliklerden, yarışmacı kültürün, egemen ve baskıcı tavırların, yükselme tutkusunun ağır bastığı görülmektedir.

Türk belirsizlikten kaçınma davranışının yüksek olduğu bir toplumdur. Bu durumun eğitim örgütlerine yansımaları değerlendirirken güç mesafesiyle ilişkilendirmek daha doğru olacaktır. Türkiye benzeri ülkelerde kültürün belirleyici etkisiyle belirsizliğe karşı toleransı azalmış olan insanlar, tehdit edici belirsizliği azaltmak için güç mesafesini açarak tepki vermektedir (Sargut, 2010).

Güç mesafesinin düşük olduğu sitemlerde, örgütsel yapıda merkezileşme eğiliminin zayıf olduğu görülmekte alt kademelere danışma sıklığı artmaktadır. Buna karşın güç mesafesi büyükse, güçlü merkezileşme olmakta, alt kademelere danışma eğilimi azalmaktadır (Sargut, 2010). Eğitim örgütlerinde güçlü bir merkezileşmiş yapının varlığı yüksek güç mesafesi ile ilişkilendirilebilir. İletişim güçlüklerinin örgütlerin idaresi ve yapıları üzerinde etkileri vardır. Gerçekte, hiyerarşik yapılar ve merkezileşmiş karar verme mekanizması kısmen iletişim problemlerini yansıtır (Eren, 2008). Kararlar genellikle merkezden alınmakta ve yerel birimler ise sadece uygulamaktadır. Ayrıca yetki devrinin de son derece kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu durum toplum kültürünün birçok boyutuyla ilişkilidir. Yetkilendirme, bireyci kültür özellikleri gösteren ülkelerde, kolektivist kültür özellikleri gösteren ülkelere daha önemli gözükmektedir (Robbins ve Judge, 2012).

Eğitim örgütlerinde, örgütsel davranışın tamamen toplum kültüründen etkilendiğini söylemek zordur. Ancak ağırlıklı olarak görülen yüksek güç mesafesinin ve belirsizlikten kaçınma davranışının olumsuz etkilerini ortadan kaldırılabilecek bir örgüt yapısı kurmak mümkündür. Lokallik, insanları

hareketlerinde özgür bırakarak kendi fikirlerini denemeleri ve ortaya çıkan sonuçtan sorumlu olmalarını sağlamaktır (Senge, 2006). Eğitim sistemindeki aşırı merkeziyetçi ve bürokratik yapının yerine, yerel birimlere yetki devri yapılarak bölgesel ihtiyaçlara cevap verebilecek, bürokratik sorunları ortadan kaldıracak bir örgüt modeli geliştirilebilir. Böylece risk alabilen ve değişimi yönetebilen yapılar kurulabilecektir

6. Referanslar

- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, İ.(2001). Yönetim kültür bağlamında türk yönetim modelinin saptanmasına yönelik kavramsal bir çalışma. *G.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 3, 125-148.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daly, B. A. (2005). Color and gender based differences in the sources of influence attributed to the choice of college major. *Critical Perspectives on Accounting* 16, 27-45
- Demir, N. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequence*. SAGE Yayınları, Incorporated.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Mc.Graw Hill Book Company. England.
- Hofstede, G. (1983)“National cultures in four dimensions: a research based theory of cultural differences among nations”, *Int. Studies of Man. & Org.*,13(1-2), 46-74.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*(Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- İçli, G.(2002). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Köse, S. ve Ünal, A. (2000). Türk yönetim kültürü tarihi açısından çağdaş türk işletmelerinde yönetim değerleri. *Erciyes Üniversitesi*, 8, 15-17.
- Morgan, G.(1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*(Çev. Bulut, G., & Dicleli, Z). Ankara: MESS.

Peters, T. J. & Waterman, R. H.(1995). *Yönetme ve yükselme sanatı: mükemmeli arayış*(Çev.Sargut, S.). Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.

Robbins, S.P. & Judge, T.A.(2012). *Örgütsel davranış* (Çev. İnci, E.). Ankara: Nobel Yayınları.

Sargut, A. S.(2010). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 08



**Hasta Hakları ve Hasta Mahremiyetine İnsan
Hakları Açısından Bir Değerlendirme (Yunus
Düger)**

Hasta Hakları ve Hasta Mahremiyetine İnsan Hakları Açısından Bir Değerlendirme

Öğr. Gör. Dr. Yunus Düger

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Osmaneli Meslek Yüksekokulu, E-mail:yunus.duger@bilecik.edu.tr

1. Giriş

Mahremiyet kavramı felsefe, din, sosyoloji, hukuk, mimari ve sağlık olmak üzere birçok disiplin dalında ele alınan bir kavramdır. Mahremiyet, gizlilik ve hasta mahremiyeti kavramları sağlık hizmetlerinin yürütülmesiyle ilgili olarak gerek teoride gerekse pratikte önemli bir kavram olmakla birlikte bir o kadar da belirsiz ve içeriği bulanık bir kavramdır. Bu açıdan sağlık hizmeti içerisinde rol alan kişilerin mahremiyet kavramını insan hakları temelli anlamlandırmaları ve benimsemeleri önemlidir. Hasta mahremiyeti bağlamında gösterilmesi gereken saygının insanın en temel insan hakkı olduğunun farkındalığının sağlanması gerekmektedir. Hastanın mahremiyetinin korunması kişinin insan olarak değerine ve insan onuruna saygı gösterilmesiyle doğrudan bağlantılıdır.

Mahremiyetin korunmasının güvence altına alınması her bir kişinin sahip olduğu temel hak olmakla birlikte, hastaların sağlık kuruluşlarında tıbbi tedavi süreçlerinde diğer kişilerden daha fazla savunmasız bir durumda olduklarından, mahremiyet ilkesinin ihlali daha kolay gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle gerek sağlık politikaların belirlenmesi gerekse sağlık hizmetlerinin her aşamasında yer alan her bir personelin, insan onuru ve insanın değeri bilgisinden hareketle temellendirilen insan hakları temelinde hasta mahremiyeti anlayışını zorunlu kılmaktadır.

Mahremiyet kavramı gerek teoride gerekse pratikte birçok sosyal ve kültürel yapılar ve algılar ile etkileşim içerisindedir. Mahremiyet konusu düşüncede ve eylemsel alanda pek çok sosyal, kültürel ve ahlaki değer yargıları bağlamında değişiklik gösterebilmesi, bu kavramı temel bir zeminde kavramlaştırma ihtiyacı doğmaktadır. Çünkü kimi sosyal, kültürel ya da ahlaki değer sistemleri temelinde mahremiyet kavramına anlam yüklemeler ve buna göre yapıp etmeler insanın onuru ve değeri bilgisine dayalı kişinin temel hakları açısından tehditler içerebilir. Bu yüzden temel insan hakkı olan sağlık ve hasta hakları olarak kabul edilen hasta mahremiyeti açısından düşünüldüğünde, mahremiyet kavramını, insan onuru ve insanın değeri bilgisi temelinde kavramlaştırmayı ve eylemde bulunmayı gerektiriyor. Sağlık hizmeti sunucuları hastalarına karşı bir mahremiyet ve gizlilik yükümlülüğüne sahiptir ve bu yükümlülük temelde her bir kişinin; insan

olarak varlıksal yapısına, varlık koşullarına ve özerkliğine saygısından kaynaklanmaktadır.

Hasta mahremiyeti kavramı her bir gerçek kişinin özel alanın bir kısmını oluşturur. Bu açıdan hastanın mahremiyet hakkı, genel mahremiyetin özel bir türüdür. (Wang, Wang, 2016:386). Ayrıca hastanın mahremiyetini ve mahremiyetini ne ölçüde beklediği (ve buna tahammül edebileceği) kültürel ve bireysel olarak görecelidir (Canadian Medical Association, 2017:2). Bir hasta kendi cinsiyetinden farklı bir doktor ya da sağlık sunucusu tarafından bakılma konusunda yüksek bir mahremiyet ihlali olarak görürken bir başka hasta için bu durum mahremiyetin konusu olmayabilir.

2. Hasta Hakları

Hasta haklarına ilişkin tanımlarda bu hakların insan haklarının sağlık alanındaki yansıması olduğuna ve bu hakların insan hakları ile olan bağlantılarına dikkat edilir. Hasta haklarının sağlık ve tıbbi bakım sistemlerinde insan haklarını korumaya yönelik olduğu ileri sürülmektedir. Ayrıca, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde dile getirilen hasta haklarının insan onuruna ve eşitlik haklarına dayandığı iddia edilmektedir. Hasta haklarının, temel insan haklarının doğasında var olan değerlere bir dönüş olduğu da vurgulanmaktadır (Sert&Karataş, 2021: 1162). Diğer yandan beklenen ya da amaçlanan insancıl ve uygun sağlık hizmetleri yerine, hastalar ve sağlık hizmeti sunanların birçok ortamda temel insan onurunu zedeleyen ve sağlık olanaklarını tehlikeye sokan çeşitli muamelelerle karşılaşmaktadır. Bunlar; bilgilendirilmiş onam, gizlilik, mahremiyet ve ayrımcılık yapılmaması gibi temel hasta haklarının yaygın olarak ihlal edilmesinden, işkence ve zalimane, insanlık dışı ve aşağılayıcı muamele dahil olmak üzere daha kötü muameleye kadar uzanmaktadır. Bu yüzden insan hakları ilkeleri, hastalara sunulan hizmetlerin uluslararası ve bölgesel insan hakları normları ve anlaşmalar ile belirtilen standartları karşılamasını gerektirir (Cohen&Ezer, 2013:8). Uluslararası belgeler çerçevesinde Türkiye'de 1998 yılında yayımlanan ve 8 Mayıs 2014 tarihinde değiştirilen Hasta Hakları Yönetmeliği ile hasta haklarının neler olduğu sıralanmış ve bu hakların uygulanmasında sağlık kurumlarına ve sağlık çalışanlarına çeşitli sorumluluklar yüklenmiştir. Hasta Hakları konusunda Uluslararası düzeyde ilk belge ise, 1981 yılında Lizbon'da imzalanan Dünya Hekimler Birliği Hasta Hakları Bildirgesi'dir. 1995 yılında Bali'de ardından 2005 yılında Santiago'da geliştirilerek kabul edilmiştir (tdb.org.tr). Dünya Hekimler Birliği Hasta Hakları Bildirgesi (Santiago 2005) hasta haklarını şu başlıklarda sıralamıştır (ttb.org.tr):

- Nitelikli Sağlık Hizmeti Alma Hakkı
- Seçim Yapma Hakkı

- Kendi Kaderini Belirleme Hakkı
- Bilinci Kapalı Hastaya Yaklaşım
- Yasal Yeterliliği Bulunmayan Hastaya Yaklaşım
- Hastanın İsteğine Karşın Yapılan Girişimler
- Bilgilenme Hakkı
- Gizlilik Hakkı
- Sağlık Eğitimi Hakkı
- Onurunu Koruma Hakkı
- Dini Destek Hakkı

Tablo 1. Hastaların insan hakları

Haklar	Antlaşma Hükümleri ve Maddeleri	İhlal Örnekleri
Kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı	Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 9(1), Afrika İnsan ve Halkların Hakları Komisyonu 6, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 5 (1).	<ul style="list-style-type: none"> • Ödeme yapmayan hastaların hastanede rehin tutulması.
Mahremiyet ve Gizlilik Hakkı	Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 17 (1), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 16 (1), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 8(1).	<ul style="list-style-type: none"> • Hastanın tıbbi bilgilerinin tüm personele açık olması. • Hastaların işten izin alabilmek için tıbbi tanımlarını işverenlerine açıklamak zorunda bırakılmaları. • Halka açık koşullarda tıbbi muayenelerin yapılması.
Bilgi Edinme Hakkı	Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 19(2), Afrika İnsan ve Halkların Hakları Komisyonu 9 (1), Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşmesi (FCNM) 9(1), Avrupa İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi (ECHR) 10 (2).	<ul style="list-style-type: none"> • Bir devletin sağlık hizmetleri hakkında bilgi vermemesi ya da bilgi paylaşmaması. • Doktorlar, hastalara tedavi seçenekleri ve her bir işlemin potansiyel riskleri ve faydaları hakkında bilgi vermemektedir. • Hastaların kendi tıbbi dosyalarına erişimin engellenmesi. • Sağlık bilgi hizmetlerinin belirli dilleri konuşan kişiler için mevcut olmaması.
Beden Bütünlüğü Hakkı	Her Türü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (ICERD) 5(b), Afrika İnsan ve Halkların Hakları Komisyonu 4, Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşmesi (FCNM) 6(1), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 19(1), Avrupa İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi (ECHR) 5. (Beden bütünlüğü hakkı ICCPR, ICESCR, AİHS veya ESC kapsamında özel olarak tanınmamıştır, ancak kişinin güvenlik hakkının, işkenceden ve zalimane, insanlık dışı ve aşağılayıcı davranışlardan korunma ve ulaşılabilir en yüksek sağlık standardına sahip olma hakkının bir parçası olarak yorumlanmıştır).	<ul style="list-style-type: none"> • Doktorlar, tıbbi işlemleri gerçekleştirmeden önce hastalardan "özgür ve bilgilendirilmiş" onam alamazlar. • Hastaların doktorları ya da sağlık çalışanlarını seçmelerine ve değiştirmelerine izin verilmez.

Haklar	Antlaşma Hükümleri ve Maddeleri	• İhial Örnekleri
Yaşam Hakkı	Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 6(1), Afrika İnsan ve Hakların Hakları Komisyonu 4, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 2(1).	<ul style="list-style-type: none"> • Yetersiz üreme sağlığı ve doğum öncesi bakım nedeniyle, hamilelikten kaynaklanan komplikasyonlar genç kadınlar için en önemli ölümdür. • Ambulanların belirli topluluklara veya belirli kişilere zamanında ulaşmaması hasta ölümlerine yol açmaktadır.
Herkesin ulaşılabilir en yüksek fiziksel ve zihinsel standartlarından yararlanma hakkı	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 12, Her Türlü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Sözleşme 5, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 24, Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Yok Edilmesi Sözleşmesi 12(1), Afrika İnsan ve Hakların Hakları Komisyonu 16, Avrupa Sosyal Şartı 11, 13.	<ul style="list-style-type: none"> • Anne ve üreme sağlığı hizmetleri yetersizdir. • Belirli toplulukların yerleşim alanları yakınında doktor ve sağlık kuruluşlarının bulunmaması. • Sosyal politikalar, belirli topluluklardan gelen hastaların sağlık sigortasına erişimini orantısız bir şekilde engellemektedir. • Hastalara yetersiz bakım verilir.
İşkence ve zalimane, insanlık dışı ve aşağılayıcı muamele görmeme hakkı	Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 7, İşkenceye Karşı Sözleşme, Afrika İnsan ve Hakların Hakları Komisyonu 5, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 3, Avrupa İşkencenin Önlenmesi Sözleşmesi.	<ul style="list-style-type: none"> • Mahkumlara ya da tutuklulara yeterli tıbbi tedavi verilmemektedir. • Kadınlar sezaryen ile doğum yaparken rızaları olmadan kısırlaştırılmaktadır. • Opioid mevcudiyetini ve erişimini kısıtlayan ulusal yasalar, kanser ve AIDS hastalarının gereksiz acı çekmesine neden olur.
Kamu politikalarına katılma hakkı	Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 25, Her Türlü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Sözleşme 5(c), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 13(1), Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşmesi 15, Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Yok Edilmesi Sözleşmesi 7, 14(2).	<ul style="list-style-type: none"> • Yurttaşlar, halk sağlığı önceliklerinin belirlenmesine ilişkin düşüncelerini ifade etme ve katılma fırsatından yoksundur.
Ayrımcılık yapmama ve eşitlik hakkı	Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 21 (1) ve 26, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi 2(2), Her Türlü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Sözleşme, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 2-3 ve 19, Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşmesi 4(1), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 14, Avrupa İnsan Hakları ve Biyotip Sözleşmesi (ECHR) 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Bazı etnik gruplara mensup kadınların, doğum yaparken ayrı koşullarda kalmaya zorlanmaktadır. • Doktorlar HIV taşıyan kişilere, seks işçilerine veya uyuşturucu kullanan kişilere bakım vermeyi reddetmektedir. • Kadınlara yönelik üreme sağlığı hizmetleri ulusal politikada ele alınmamaktadır.

Kaynak: (Cohen&Ezer, 2013:11-12).

3. Mahremiyet ve Gizlilik Kavramı

Mahremiyet ve gizlilik kavramları genellikle birbirinin yerine kullanılabilir olarak görülen ve birbirileriyle bağlantılı kavramlar olsa da aynı zamanda farklı kavramlardır. Aynı şekilde hasta mahremiyeti ve gizliliği

çoğu zaman birbirinin yerine kullanılsa da farklı şekillerde uygulanabilir. Genel olarak, bir bireyin hakları dile getirilirken ‘mahremiyet’ kavramı kullanılır, bireye ait bilgiler tartışılırken ise ‘gizlilik’ kavramı kullanılmaktadır.¹

Tıbbi tedavide gizliliğin geçmişi Antik Yunan'a kadar uzanır. Gizlilik daha çok günümüz modern dünyanın bir kavramı olmuştur. Diğer yandan gizlilik yükümlülüğü mutlak değildir ve kamu sağlığı veya güvenliğinin tehdit edildiği durumlar gibi istisnalar vardır. 21. yüzyılda, gizlilik ve mahremiyet kavramları genellikle birbirinin yerine kullanılabilir olarak kabul edilmekle birlikte, gizlilik öncelikle etik ve profesyonel – bazen mevzuat tarafından zorunlu kılınan- bir görevdir. Diğer yandan gizlilik yükümlülüğü mahremiyet kavramına kıyaslandığında kendisi hakkındaki bilgileri kontrol etme ve başkalarının bu bilgilere erişmesini engelleme hakkı konusunda biraz gelişmemiş bir haklar içeriğine sahiptir (Mendelson, Rees, Wolf, 2018:397). Bununla birlikte, belirtildiği gibi, iki kavram temelde farklıdır; gizliliğin altında yatan temel ilke kişilerarası ilişkilerde, özellikle de bu bağlamda doktor-hasta ilişkisinde güveni korumak iken, yasal bilgi mahremiyet teorilerinin merkezinde, insanların kendileriyle ilgili bilgileri kontrol etme hakkına sahip olmaları gerektiği inancı yatmaktadır (Mendelson, Rees, Wolf, 2018:407).

Tıbbi gizlilik yükümlülüğü ilk olarak Hipokrat Yemini'nde ifade edilmiştir:

(...), hastamın bana açtığı sırları, yaşamını yitirdikten sonra bile gizli tutacağıma, ant içerim.²

Bu açıdan düşünüldüğünde, Hipokrat tıp öğrencileri ve uygulayıcıları, tedavi süresince gözlemledikleri veya farkına vardıkları her şeyi kendilerine saklamakla yükümlüydüler. Buna hastalarının tıbbi kayıtları da dahildi. Hipokrat Yemini ayrıca doktorlara, tıbbi faaliyetleri dışında topladıkları bilgileri hastalarıyla mesleki ilişkileriyle ilgili açıklamamalarını emretmektedir. Etik gizlilik yükümlülüğü, hastanın teşhis ve tedavisiyle ilgili olabilecek hassas bilgilerin ifşa edilip edilmeme durumunu ilgilendiren profesyonel güven ilişkisinin önemli bir kısmını oluşturmaktaydı (Mendelson, Rees, Wolf, 2018:398).

Diğer yandan, tıbbi tedavi gören hastalar bağlamında mahremiyet kaybıyla ilgili endişeler, genellikle kişisel bilgilerinin başkalarına ifşa edilmesi veya bilgi mahremiyetinin ihlali ile ilgilidir. Aslında, çoğu mahremiyet yasasının arkasındaki önemli bir amaç, bilginin korunmasıdır, bu

¹Detaylı İçin Bkz: “The Importance Of Protecting Patient Privacy: Rights, Laws, And Tips”. Onlinehealthsciences.Duq.Edu.

²Detaylı İçin Bkz: https://www.Ttb.Org.Tr/ Userfiles/ Files/Hekimlik_ Andi.Pdf.

nedenle gizlilik ve mahremiyet kavramlarının sıklıkla karıştırılmasının nedeni budur (Mendelson, Rees, Wolf, 2018:407). Bilgi gizliliği, hastanın kişisel bilgilerinin özel tutulmasıyla büyük ölçüde ilişkilidir, fakat örneğin mahremiyetin sosyal yönü açısından düşünüldüğünde, hasta yatakları arasında perde kullanılması veya hastalar için özel bir oda sağlanması gibi hasta ortamının kontrolü ile gerçekleştirilir (Ardalan, Raeissi, Hesam, 2017:34).

Öyle görülüyor ki, mahremiyet ile ilgili literatürde, mahremiyet kavramı oldukça belirsiz veya göreceli bir kavramdır, çünkü her toplumun kültürel normları ve değerleri ve her bireyin topluluktaki kendine özgü durumu bu kavramın tanımını ve yorumunu etkileyebilir. Bu nedenle gizlilik, uygulandığı koşul ve bağlama bağlı olarak genellikle farklı şekilde tanımlanan belirsiz bir kavramdır. (Tehrani, Maddah, Khoshknab ve diğerleri, 2018:2). Bu konu üzerinde düşünen filozofların ve hukuk teorisyenlerinin büyük çoğunluğu, mahremiyetin ahlaki bir hakkı olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak, bu hakkın doğası hakkında çok az veya hiç teorik fikir birliği yoktur (Rickless, 2007:1).

Mahremiyet hakkı ilk olarak 1890'da Warren ve Brandeis tarafından³, mahremiyeti bireyin 'yalnız bırakılma hakkı' ile eşleştirildiği görülür (Woogara, 2001:237). Warren ve Brandeis, bir bireyin özel yaşamının halkın ve başkalarının bakışlarından uzak olması gerektiğini ve aynı bireyin, kendisine erişimin sağlanabileceği koşulları belirleme hakkına sahip olduğunu savunurlar. Bu mahremiyet anlayışıyla ilgili bir sorun, mahremiyetle hiçbir ilgisi olmayan birini yalnız bırakmanın sayısız yolunun olmasıdır (Poe, 2008:61-62). Younger ise, "mahremiyet hem özgür bir toplumun hem de olgun ve istikrarlı bir bireysel kişiliğin gelişimi ve sürdürülmesi için gerekli olan temel bir ihtiyaçtır" olarak ifade etmektedir (Woogara, 2001:237). Kimi filozoflar ve hukukçular, mahremiyet ile ilgili olarak pratikte mahremiyet kavramından pek fazla ayırt edilemeyen kavramlar ortaya koyarlar. Örneğin Weinstein, mahremiyeti başkalarından ayrı yaşama koşuluyla özdeşleştirir, Bazelon bunu benliğin toplumdaki ayrılmasıyla özdeşleştirir, Simmel ise, kişinin mahremiyetinin bir dış etkilere ve gözlemlere karşı yalıtım durumu şeklinde ifade eder. Diğer yandan mahremiyet kişinin özel alanına girip girilmeme durumuna da indirgendiği görülür. Fakat mahremiyeti izinsiz girmeme özgürlüğü olarak düşünmek de benzer bir itiraza açıktır. Bu türden bir indirgeme o kadar geniştir ki, mahremiyetin kavramsal özünü tamamen gizler. Örneğin sağır ve dilsiz A'nın kazara B'nin doğum yaptığı bir ameliyathaneye girdiğini varsayalım. A, B'ye açıkça izinsiz girmiştir, ancak B'nin mahremiyetini ihlal ettiği iddiası, B hakkında kişisel nitelikte bir şey öğrenememesi nedeniyle mahremiyetin ihlal

³ Detaylı bilgi için bakz: Warren, S. D., Brandeis, L. D.: The Right to Privacy. Harvard Law Review Vol. 4, No. 5. (1890).

edildiği iddiası açısından sorunludur. Benzer şekilde Bazelon'un mahremiyetin benliğinin toplumdaki ayrılması olarak algılanması yönündeki önerisi de sorunludur. Çünkü bir kişinin toplumla her ilişki kurduğunda mahremiyetinin ihlali olacağını düşünebilir. Mahremiyetin bir diğer popüler anlayışı ise, onu cinsel özerklikle tanımlamasıdır. Gerety'nin görüşüne göre, mahremiyete en uygun yakınlıklar beden ve onun cinselliği ile başlar. Kişinin cinsel yaşamı üzerindeki kontrolü mahremiyetin olmazsa olmazı olarak savunulur. Greenawalt, Eichbaum ve Richards, Gerety'ninkine çok benzer bir mahremiyet anlayışını savunuyorlar (Parent, 1983a:342-343). Mahremiyetin ne olduğunu anlatan tanımlardan bir diğeri de, Macar hukukçu Máté Dániel Szabó'nun "mahremiyetin bireyin kendisi hakkında karar verme hakkı" olduğunu savunan tanımıdır (Lukács, 2016:259). Kantçı mahremiyet ise, bireyin kendi benliğini inşa etmesine bakar. Kant mahremiyeti, yaşamı geliştirmek ve yaşamak için başkalarının bakışlarından ayrı bir alanın önemi vurgusunu yapar (Poe, 2008:56). Diğer yandan bazen "mahremiyetin gevşeme, duygusal salıverme, kendini yansıtırma ve kendi kendini analiz etme için gerekli olduğu söylenir," fakat bu açıklama Parent'e göre, mahremiyeti yalnızlıkla, yani fiziksel olarak yalnız olma koşuluyla karıştırır. Parent'e göre, bir kişi (A) kendi başına bırakılmadığı sürece rahatlayamayabilir ya da yaşamı hakkında düşünemeyebilir, ne var ki mahremiyetin neden önemli olduğu tam olarak ifade edilemiyor. Ona göre, "elbette A adlı bir kişi rahatlamak ve başarılı bir şekilde düşünmek istiyorsa mahremiyetine saygı duyulduğuna inanmak zorunda olabilir, ancak bu yine de mahremiyetin kendisinin (sahip olduğumuz inancının aksine) bunları yapmak için gerekli olduğunu göstermez." Parent, mahremiyetin bireysellik ve özgürlük için gerekli olduğu tezini çok fazla doğru bulmayarak, mahremiyeti olmayan kişilerin de önemli ölçüde özgürlüğe sahip olabileceğini dile getirmektedir. Parent örneğin A'nın, bir başkasının her hareketini izlediğini düşünmek için hiçbir nedeni olmadığı ya da A'nın başka birinin onu izleyip izlemediğini umursamadığı durumlarda doğru bir şekilde görülebileceğini ifade eder (Parent, 1983b:275-276).

4. İnsan Hakları ve Hasta Mahremiyeti

Gerek İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gerekse insan haklarıyla ilgili birçok ulusal ve uluslararası sözleşmelerde, temel insan hakları bağlamında ele alınan 'gıda', 'barınma', 'güvenlik', 'eğitim', 'çalışma' ve 'ayrımçılık yapmama' gibi temel hakların yaşama geçirilmesi ve geliştirilebilmesiyle ilgili olan bir diğer hak olarak "sağlık hakkı" yer almaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, temel insan haklarının içerisinde sıralanan hakları güvence altına almanın ve geliştirmenin ön koşullarından biri olan "sağlık hakkı" ile ilgili olarak "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi"nin 12/1. maddesi, bu sözleşmeye taraf devletlerin, herkesin mümkün olan en yüksek fiziksel ve zihinsel sağlık standardından yararlanma

hakkını tanımasını öngörmektedir. Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü kurucu antlaşmasının başlangıcında belirtildiği üzere, “sağlık”, sadece hastalık veya sakatlığın olmaması değil, eksiksiz bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken fiziksel, zihinsel ve sosyal refah durumudur. “Ulaşılabilir en yüksek sağlık standardından” yararlanmak, ırk, din, siyasi inanç, ekonomik veya sosyal durum ayrımı yapılmaksızın her insanın temel haklarından biridir. Diğer yandan, “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme”nin 12. maddesindeki dile getirilen “en yüksek sağlık standardı hakkı” ile ilgili 14 No’lu Genel Yorumun 1. maddesine göre, “sağlık” diğer insan haklarının kullanılması için vazgeçilmez olan temel bir insan hakkıdır. Ayrıca her insan onurlu bir hayat yaşamaya elverişli en yüksek erişilebilir sağlık standardından yararlanma hakkına sahiptir. Sağlık hakkını aynı zamanda en temel insan hakkı yapan şeylerden biri, bu hakkın doğrudan doğruya yaşama hakkı ile bağlantısının olmasıdır (Düger, 2020:55-58). Sağlık hakkı ve hastalık hakları kişinin insan olmasından kaynaklı sahip olduğu haklardır. Söz konusu sağlık hakkı ise hasta hakları ve hasta hakları kapsamında gerek ulusal gerekse ulusal düzeyde ortaya konmuş temel ilkeleri içerir. Başka bir deyişle temel insan hakları içerisinde sıralanan sağlık hakkı, hasta haklarına ve hastanın mahremiyet hakkına kadar uzanır.

“Hastaların mahremiyeti”, “gizlilik” ve “hasta hakları” kavramları temel alınarak, (Tehrani, Maddah, Khoshknab ve diğerleri) yapılan literatür çalışmasında ortaya konulduğu üzere, mahremiyetin “fiziksel”, “bilgisel”, “psikolojik” ve “sosyal” mahremiyet olmak üzere dört niteliği görülmektedir (Tehrani, Maddah, Khoshknab ve diğerleri, 2018:5). Ayrıca ortaya konulan bu türden bir sınıflandırmanın hastaların tedavi sırasında mahremiyet hakkındaki algılarının analizi için basit ve uygulanabilir bir yöntem olduğu savunulmaktadır. Diğer yandan Serenko ve Fan'a göre, böyle bir yaklaşım, mahremiyet bileşenlerini tanımlayarak hastanede yatan hastaların mahremiyetinin doğru bir şekilde tanımlanmasına izin verir. Ne var ki, ağırlıklı olarak çalışmaların çoğu hasta mahremiyetinin fiziksel ve bilgisel boyutlarına odaklanmıştır (Tehrani, Maddah, Khoshknab ve diğerleri, 2018:8-9).

Tablo 2. Hasta mahremiyetine saygının özellikleri

Ana konular	Ana alt konular
Fiziksel mahremiyet	Vücut gizliliği Fiziksel alan gizliliği
Bilgisel mahremiyet	Kişisel bilgilerin sahipliği Hastaların kişisel bilgilerinin korunması Hastaların bilgilerin güvenliğine yönelik teknolojik tehditler
Sosyal mahremiyet	Hastanın kendi koşullarını kendisinin kontrol edebilme durumu Yalnızlık ve izolasyon
Psikolojik/Zihinsel mahremiyet	Öz saygı Bağımsız karar verebilme

Hastanın mahremiyetine saygı konusu ilgili tarafların ilişkilerini etkileme gibi önemli bir sonucu vardır. Hastaların mahremiyeti tehdit edildiğinde, kişisel bilgiler üzerindeki kontrol eksikliği, hastaların sorunlarını doktorlarla açık bir şekilde tartışma yeteneğini etkileyebilir ve hastalar ve doktorlar arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkileyebilir. Hastaların hekimler ile bilgi paylaşmaktan kaçınmaları, hekimlerin hastalığın tanı ve tedavisinde zorluklarla karşılaşmasına neden olabilir. Ayrıca kimi çalışmalar⁴, mahremiyetin hastalar ve sağlık hizmeti sağlayıcıları arasındaki güvene dayalı bir ilişki ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Güven, hekimin hasta mahremiyetine yönelik davranışı açısından olumlu beklentileri ifade eder. Hekimlere ve sağlık personeline güvenmek, hastaların sorunlarıyla baş etmelerine ve faydalı sağlık davranışları sergilemelerine yardımcı olur. Örneğin hastanın fiziksel mahremiyetine saygı gösterilmesi, hastalarda sakinliğin oluşmasına, kaygının azalmasına ve kontrol duygusunun gelişmesine yol açar. Hastaların zihinsel mahremiyetinin korunması ise, kendilerini hasta ve savunmasız hissettiklerinde içsel duygu ve düşüncelerini yansıtma yardımı olur. Sonuç olarak, bu yansıma hastalarda kimlik,

⁴ Detaylı bilgi için bkz: (Dodge B, Schnarrs PW, Goncalves G, “The significance of privacy and trust in providing health-related services to behaviorally bisexual men in the United States”. AIDS Educ Prev 2012; 24: 242–256. 61. Ayrıca; Bansal G and Gefen D. “The impact of personal dispositions on information sensitivity, privacy concern and trust in disclosing health information online”. Decis Support Syst 2010; 49: 138–150.

güçlendirme ve bağımsızlık duygusunu geliştirir (Tehrani, Maddah, Khoshknab ve diğerleri, 2018:8-9). Diğer yanda kimi çalışmalarda hastaların mahremiyet algıları da farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, mahremiyete yüklenen anlam hastaların yaşadıkları tecrübeler tarafından şekillenmektedir. Woogara tarafından yapılan çalışmada⁵, hastaların mahremiyet algıları, büyük ölçüde hasta olup olmadıklarına veya hastalıktan kurtulup kurtulmadıklarına veya daha önce birçok hastanın yattığı bir odada veya tek yataklı bir odada hasta olarak kalma deneyimine sahip olup olmadıklarına bağlı olabileceğini göstermektedir (Woogara, 2005:276). Benzer şekilde, bireyler belirli bir tedavi için hastaneye kabul edildiğinde, koğu ortamındaki çeşitli özellikler daha önce oluşturulmuş benliklerini etkiler ve hasta olmuş bir kişinin davranış ve düşünüş kalıplarına bürünürler. Topluluktaki bir birey olarak özgün benlikleri, kendi kültürü, dili gibi unsurlar koğu -hasta odaları- ortamının kendine has ortamı tarafından yeniden formüle edilir. Kişilerin bu yeniden formüle edilmiş benliği, koğuştaki bir hasta olarak benzer şekilde çeşitli davranışlarda yansıtılır ve bu durum, birtakım tıbbi ihtiyaçlar ve mahremiyet dengesinde güvenli bir tedavi, mahremiyete göre öncelik verilmesine neden olur (Woogara, 2005:282-283).

Mahremiyet, insan onuru ve özerklik ilkeleriyle bağlantılı olan değerlerden biri olup, insan haklarının kökenlerine kadar gider. Mahremiyetin birçok tanımı olmasına rağmen ortak özelliği, mahremiyetin yasal korumayı garanti eden temel bir insan hakkı olmasıdır (Yusoff, 2014:14). Aynı şekilde Kirimlioglu'na göre, mahremiyet, insan onurunun ve özerkliğin korunması için esastır. Kirimlioglu'na göre, mahremiyet bir insan hakkıdır ve kişisel dokunulmazlığın bir yönüdür. Kişisel dokunulmazlık yalnızca insan hakları ve hukukla ilgili değildir. Bedenin mahremiyetini de kapsamaktadır ve dolayısıyla saygıyı gerektirir. Tüm bunlar aynı zamanda özellikle hastalar için de önemlidir ve geçerlidir. Nitekim hastalık anında ortaya çıkan karmaşık duygular, endişeler ya da kaygılar hastaların karar vermesini ve harekete geçmesini zorlaştırmaktadır. Bu yüzden hastaların bedensel mahremiyeti daha fazla özen ve dikkati gerektirmektedir (Kirimlioglu, 2017:1465).

Mahremiyet hakkı temel bir insan hakkıdır ve çok sayıda uluslararası sözleşme ve bildiriye tanınmaktadır. Bununla birlikte, Clayton ve Tomlinson, modern uluslararası insan hakları belgelerinin çoğunun bireyin "mahremiyet" ve "özel yaşam" hakkını korumasına rağmen, bu hakkın net bir tanımının olmadığını iddia etmektedir. Bu kavram, çeşitli mahremiyet tanımları ve mahremiyet hakkının kapsamını sunmaktadır. Moreham, mahremiyeti temel olarak insan onuruna saygıyla bağlantılı olarak görmektedir ve bu,

⁵ Araştırma, altı aylık bir süre boyunca bir NHS ortamındaki bir genel hastanenin üç farklı koğuşunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın detayı bilgi için bkz: Woogara, J. (2005). Patients' Privacy of the Person and Human Rights.

mahremiyetin korunmasının başlıca nedenidir⁶Aynı şekilde Bloustein⁷, mahremiyet kavramını, mahremiyetin ihlal edilmesinden kaynaklanan zarar ve kayıpların bir tazminat ödenmesiyle tamir edilemediği, insan onurunun bir yönüyle ilgili olduğunu savunur. Ona göre mahremiyetin ihlalinden kaynaklanan zarar, bireyi ve insan onurunu etkiler (Yusoff, 2014:26-28).

İnsan haklarını savunmak, insanın saygı ve haysiyetini korumayı, ırk, yaş, cinsiyet ve ekonomik durumu ne olursa olsun hastalıklar başta olmak üzere tıbbi acil durumlarda beden ve ruhunun korunmasını sağlamayı amaçlar (Ardalan, Raeissi, Hesam, 2017:34). Hastaların mahremiyet hakkı somut bir kişilik hakkıdır, hastaların kişi olarak temel insanlık onuru ile ilgilidir (Wang, Wang, 2016:386). Hastanede hasta mahremiyetine saygı duymanın sonuçları, hasta onurunun korunması ve teşvik edilmesini içerir. Hasta mahremiyetinin en önemli sonuçlarından biri insan onurunun korunması ve geliştirilmesidir. Mahremiyet ve insan onuru birbiriyle ilişki içerisinde olan kavramlardır (Tehrani, Maddah, Khoshknab ve diğerleri, 2018:8). İnsanın onuru ya da insanın değeri bilgisi ise insan hakları bilgisinin temel dayanağını oluşturmaktadır.

Kuçuradi'ye göre insan hakları, “her insanla ilgili bazı gerekleri dile getirirler. Bu gerekler, insanın değerini tanıma ve koruma istemleri olarak, yani insanları yalnızca insan oldukları için koruma istemleri olarak ortaya çıkarlar.” (Kuçuradi, 2009:73). Kuçuradi, insan haklarını antropolojik temelli bir bakış açısıyla belirli bir değer kavramına dayandırmaktadır. Kuçuradi insanın değeri ile kastettiği, tür olarak insanın diğer canlılar arasındaki özel yerine karşılık gelir. Bu yeri insana sağlayan ise, insanın bazı özellikleri ya da diğer canlılarla paylaştığı özelliklere ek bazı –insanın yapısal olanaklarını da kapsayan– özellikleridir (Kuçuradi, 2011:72). Bu yüzden dolayı insan hakları, “kişilerin insansal olanaklarının gerçekleştirilebilirliğinin genel koşullarını dile getiriyorlar; yani kişileri insan olarak kendilerine borçlu olunanların verilebileceği ve insan olarak kendilerinin de başka kişilere borçlu olduklarını verebilecekleri koşulları”. (Kuçuradi, 2001:46). Bu açıdan düşünüldüğünde örneğin, insan hakkı olarak sağlık hakkı ya da hasta hakları bağlamında sunulan birtakım hizmetlerin muhatabı olan her bir kişiyi yalnızca hasta olarak değil, herşeyden önce insan olduğu ve insan onuruna yaraşır bir muamele görme hakkının olduğu, tüm bunların o kişilere bir lütuf olarak değil gösterilmesi gerek bir borç olduğu bilinmesini gerekli kılıyor (Düger, 2020:57). Kuçuradi, insan hakları fikrinin temel dayanağını ve insan

⁶ Moreham, mahremiyetin birçok değerli amacı kolaylaştırmasına rağmen, öneminin esas olarak bir kişinin temel saygı görme hakkıyla bütünsel olarak bağlantılı olması gerçeğinde yattığını savunur. Detaylı bilgi için bkz: Moreham, N. A., (2008). Why Is Privacy Important? Privacy, Dignity and Development of the New Zealand Breach of Privacy Tort.

⁷ Detaylı bilgi için bkz: Edward Bloustein (1964). “Privacy as an Aspect of Human Dignity: An Answer to Dean Prosser” (1964).

hakları denilen hakların temellendirmesini doğrudan doğruya ‘insanın değeri’ ve ‘insan onuru’ kavramlarıyla ilişkilendirmektedir ve bu kavramları şöyle açıklıyor:

‘İnsanın değeri’ derken kastedilen, insanın, tür olarak insanın, diğer varlıklarla (insan olmayan herşeyle) ilgisi bakımından özel durumu, başka bir deyişle insanın varlıktaki özel yeridir. Dünyaya gelen her kişinin yaşama, beslenme, eğitime hakkı, dokunulmazlığı, kısaca çeşitli uluslararası bildirilerde ve anayasalarda birçoğu “insan hakkı” adı altında toplanan – ama hergün binlerce defa çiğnen– haklar, temellerini insanın değerinde bulurlar (Kuçuradi, 2013:40).

‘İnsan onuru’ dediğimiz, insanın bu değerinin farkındalığına işaret ediyor. Her insanı, insanın bu yapısal olanaklarını gerçekleştirebilecek şekilde muamele görmeye lâyık kılan da, bu değerdir. İnsan onuru, insanın nesnel değerinin öznel karşılığıdır ve tür olarak insanın değerinin felsefi/antropolojik bilgisinden, yani insan türünün belirli yapısal özellikleri ile olanaklarının ve bunlardan kaynaklanan ve ona evrendeki yerini sağlayan tarihteki başarılarının bilgisinden oluşur. Bu bilgi, ona sahip olanlar için, doğal ve rastlantısal özellikleri ne olursa olsun başka insanlara, hatta bu değer farkında olmayanlara da, bu değere uygun muamele etmeyi gerekli kılıyor (Kuçuradi, 2011:72).

Hasta haklarına ve hasta mahremiyeti kavramına insan onuru ve insanın değeri temelinde baktığımızda, hasta mahremiyetini ihlal edilmesi sanıldığı gibi hastanın insanlık onuruna ve insanlık değerine herhangi bir zarar vermez ya da onu ortadan kaldırmaz. Bu açıdan Kuçuradi’nin ifade ettiği gibi, “insan onuruna, kendi onurumuza, uğradıklarımızla değil, yaptıklarımızla zarar veririz, çünkü yaptıklarımızdan sorumluyuz, başkalarının bize yaptıklarından değil”⁸. Dolayısıyla bir hastanın tedavi sürecinde ya da ölümünden sonra her ne kadar hasta mahremiyeti içerisinde sayılan hastanın kişiliğine özel birtakım bilgi ya da görüntülerin başkaları tarafından ifşa edilmesi, hastanın bedensel ve ruhsal yapısı üzerinde olumsuz etkiye yol açabilse de, hastanın insan olarak onuruna ve değerine herhangi bir zarar verilemez.

5. Sonuç

Hastaların mahremiyetini korumak ve her bir hastayı yalnızca insan olarak görüp onların insanlık onuruna ve değerine saygı gösterilmesi açısından önemli bir durumdur. Başka bir deyişle gerek genel anlamda gerekse hasta mahremiyeti anlamında, mahremiyet konusu insan onuru ile karşılıklı ilişki içerisindedir. İnsan hakları açısından bakıldığında, hasta hakları ve hasta mahremiyeti konusu aslında hastanın sırf insan olmasından

⁸ Detaylı bilgi için bkz: Kuçuradi, İoanna (2007). İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumları Yayınları.

dolayı belirli bir şekilde muamele görmeleri gerektiği temeline dayanması gerekir. Nasıl ki, her bir kişi sahip olduğu ırk, renk, cinsiyet, din ya da etnik köken gibi kimi rastlantısal özelliklerinden dolayı hiçbir ayrımcılığa ve kötü muameleye maruz kalamayacağı gibi aynı şekilde, her bir hasta hiçbir ayrımcılık yapılmaksızın yeterli tıbbi bakım görme hakkına sahiptir. Hastanın birtakım ayrımcılığa maruz kalıcı şekilde yeterli ve nitelikli tıbbi bakım görme hakkından mahrum bırakılması “yaşama hakkı” ya da sağlıklı bir yaşam sürme gibi en temel insan hakkı ve buna bağlı diğer insana özgü diğer olanaklarını da tehlikeye sokabilir. Dolayısıyla hastanın birtakım rastlantısal özelliklerinden kaynaklı olarak hasta hakları bağlamındaki ihlaller hastanın yaşamını ilgilendiren diğer hakları ve insana özgü olanaklarıyla ilgili olabilir.

Hasta mahremiyeti üzerine literatür genellikle hem bireylerin yaşam alanlarındaki genel mahremiyeti ile ilgili gerekse hastanın tedavi süreçleriyle ilgili olarak hasta mahremiyetinin ihlali aynı zamanda onların insanlık onuruna zarar verdiği ya da ortadan kaldırıldığı şeklindedir. Başka bir deyişle hastanın mahremiyetinin korunmaması o kişinin onurunun da korunmadığı şeklinde çıkarımlar yapılmaktadır. Mahremiyet ve hasta mahremiyeti kavramını temelde insan onuru ve değerini ortadan kaldıran ya da zarar veren bir hak ihlali olarak görmek yerine, daha çok insanın özgürlüğü, özerkliği yani otonom yapısını karşı bir girişim olarak görmek daha uygun olacaktır. Her bir hastanın bilgisel, sosyal, zihinsel ya da fiziksel nitelikteki mahremiyetine yapılan ihlaller, tıpkı kişinin keyfi olarak tutuklanmasındaki gibi kişinin özgür iradesi ile yapıp etmesine yani otonom varlıksal yapısına ya da varlıksal koşullarına yönelik sınırlandırmayı ortaya çıkarır. Bu yüzden dolayı mahremiyet ve hasta mahremiyet kavramına felsefi ontolojik temelli bir bakış açısı gerekiyor. Burada mahremiyeti ve/veya hasta mahremiyeti ihlallerini; saklı tutulması gereken bilgiye, hastaya bildirilmesi gereken bir bilgiye, girilmemesi gereken bir mekân gibi nesneye indirgenmenin ötesine geçilmesini gerektirir.

6. Kaynaklar

Ardalan H., Raeissi P., Hesam S. (2017). “Study of Healthcare Service Recipients' Perceptions Regarding Observance of Patient Privacy and Medical Confidentiality in Teaching Healthcare Centers Affiliated with the Qom University of Medical Sciences in 2015-2016, Iran”. *Health Spiritual Med Ethics*. Volume: 4(2), P.p. 33-39.

Canadian Medical Association/CMA (2017). Principles For The Protection Of Patient Privacy. <https://www.cma.ca/sites/default/files/2018-11/PD18-02.pdf>.

- Cohen, J., Ezer, T. (2013). "Human Rights İn Patient Care: A Theoretical And Practical Framework". Health and Human Rights. Volume 15 (2). <https://www.hhrjournal.org>.
- Duquesne University John G. Rangos, Sr. School of Health Sciences (2021). "The Importance of Protecting Patient Privacy: Rights, Laws, and Tips". <https://onlinehealthsciences.duq.edu/blog/patient-privacy>.
- Düger, Y. (2020). Demokrazi ve İnsan Hakları İkilemi, İstanbul:Efe Akademi Yayınevi.
- Kirimlioglu, N. (2017). "The Right To Privacy" And The Patient Views İn The Context Of The Personal Data Protection İn The Field Of Health." Biomedical Research. Volume: 28 (4): 1464-1471. <https://www.researchgate.net/publication/326058221>.
- Kuçuradi, İ. (2001). "Adalet Kavramı", Adalet Kavramı (Editör: Adnan GÜRİZ), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayını.
- Kuçuradi, İ. (2009). "Felsefe ve İnsan Hakları". İnsan Haklarının Felsefi Temelleri (Yayına Hazırlayan İoanna KUÇURADI). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayını.
- Kuçuradi, İ. (2011). İnsan Hakları: Kavramları ve Sorunları. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumları Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2013). İnsan ve Değerleri, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayını.
- Lukács, A. (2016). "What Is Privacy? The History And Definition Of Privacy". <https://www.semanticscholar.org>.
- Mendelson, D., Rees, A., Wolf, G. (2018). Medical Confidentiality and Patient Privacy. Chapter 9 in B White, F McDonald & L Willmott (Eds). Health Law in Australia, 3rd Edition. Pp. 395-434. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3173601>.
- Moreham, N. A., (2008). "Why Is Privacy Important? Privacy, Dignity and Development of the New Zealand Breach of Privacy Tort". Law Liberty, Legislation: Essays in Honour of Joh Burrows QC, J. Finn and S. Todd (eds) (LexisNexis, Wellington,) Pp. 231-247, Victoria University of Wellington Legal Research Paper No. 113/2015, <https://ssrn.com/abstract=2383510>.
- Parent, W. A. (1983a). "Recent Work on the Concept of Privacy". American Philosophical Quarterly Vol. 20, No. 4. Pp. 341-355. <https://www.jstor.org/stable/20014016>.

- Parent, W. A. (1983b). "Privacy, Morality, and the Law". *Philosophy & Public Affairs* Vol. 12, No. 4., Pp. 269-288. <https://www.jstor.org/stable/2265374>.
- Poe, Gary A. (2008). *Privacy in Database Designs: A Role Based Approach*. USA: University of South Florida.
- Rickless, Samuel C., (2007). "The Right to Privacy Unveiled" *San Diego Law Review*, Vol. 44, No. 1. <https://ssrn.com/abstract=2866192>.
- Sert, G., Karatas M. (2021). "Human rights in health / why patient rights?". *Medicine Science* Volume: 10(4):1162-7. www.medicinescience.org.
- TTB, (2013). *Hasta Hakları Klavuzu*. <https://www.ttb.org.tr/mevzuat/> (Erişim Tarihi: 04.10.2021).
- TDB, *Hasta Hakları Hakkında*. http://www.tdb.org.tr/mevzuat_yazdir.php?Id=158. (Erişim Tarihi: 04.10.2021).
- Tehrani, Hasan T., Seyed Bagher Maddah, S., Fallahi-Khoshknab, M., Ebadi, A., Mohammadi Shahboulaghi, F., & Gillespie, M. (2018). "Respecting The Privacy Of Hospitalized Patients: An İntegrative Review". *Nursing Ethics*, doi:10.1177/ 0969733018759832.
- Yusoff, Zuryati M. (2014). *Protection Of Privacy İn Malaysia: A Law For The Future*. Victoria University of Wellington.
- Wang, J., Wang, N. (2016). "The Current Status of Patient Privacy". *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, volume 75. International Seminar on Education, Innovation and Economic Management. Pp. 386-389.
- Woogara, J. (2001). "Human Rights and Patients' Privacy in UK Hospitals". *Nursing Ethics*. Volume:8(3), 234–246. doi:10.1177/096973300100800308.
- Woogara, J. (2005). *Patients' Privacy of the Person and Human Rights*. *Nursing Ethics*, 12(3), 273–287. doi:10.1191/0969733005ne789oa.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 09



**Kurumsal Sosyal Sorumluluk Uygulamalarının
Etkinliğinde Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü
(Emre Akyüz, Bülent Gülçubuk)**

Kurumsal Sosyal Sorumluluk Uygulamalarının Etkinliğinde Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü

Emre Akyüz¹, Bülent Gülçubuk²

¹ *AB İşleri Uzmanı, Ankara - e-mail:emreakyuz@gmail.com*

² *Ankara Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü
e-mail:gulcubuk@agri.ankara.edu.tr*

1.Giriş

“Bu dünyada bir dev var.” İlin ve Segal (1943) “İnsan Nasıl İnsan oldu?” kitabına bu cümleyle başlar. Bu devin lokomotifleri kaldırabilecek demir kolları, kuşlardan daha yükseklerde daha hızlı uçabilecek kanatları, su altında balıklardan daha iyi yüzebilecek yüzgeçleri, başka bir kıtadan olan biteni duyabilecek gözleri ve kulakları olduğunu söylerler. Bir dev olarak insan yeni ormanlar oluşturabilir ya da daha çok yok eder, denizleri, okyanusları birleştirir, doludizgin akan suları durdurur, çölleri sular; özetle yeryüzünün şeklini değiştirebilecek güce sahiptir. Bu güç doğru yönde kullanılmadığında, güç düzenlenmeler çerçevesinde yönlendirilmediğinde bir takım küresel sorunları da beraberinde getirmektedir.

İnsanların yaşayış biçimleri buldukları coğrafyanın ekosistemini doğrudan etkilemektedir. Bu olgu sadece sanayi devrimi sonrası dünya için değil dünyanın bilinen geçmişi için de geçerlidir. Heckman Vd. (2014)’nın çalışmasına göre Tanzanya’da elde edilen bulgular, demir çağı çiftçilerinin yedinci yüzyıldan itibaren ortaya çıkışıyla birlikte bu bölgede tarımsal faaliyetlerin bitki örtüsünü etkileyen başlıca etken olduğunu belirtmiştir. Yakın dünya tarihinde ise özellikle Güney Amerika’nın kolonizasyonu sürecinde oluşturulan muz ve kahve plantasyonları tarımsal faaliyetlerin çevre ve ekosistem üzerine etkisine örnek olarak gösterilebilir. BM’nin “2015/2030’a Yönelik Dünya Tarımı” raporunda da belirtildiği üzere üretim amaçlı yeni tarım arazilerinin açılması ve üretimin yoğunlaştırılması nedeniyle biyolojik çeşitlilik kaybı, azot gübresi sebebiyle ortaya çıkan su ve hava kirliliği gibi etmenler dünyanın doğal çevresini tehdit etmektedir (FAO, 2002).

İnsanoğlunun zayıflığı, topluluk halinde hareket etme gerekliliğini doğurmuş, toplu şekilde gerçekleştirilen avlar, ganimetin paylaşımı belli kuralları gerektirmiştir. Bunun sonucunda ilk politik toplumlar ortaya çıkmıştır. Jean-Jacques Rousseau aileyi ilk siyasal topluluk olarak tanımlamıştır. Daha sonra gerçekleşen tarım devrimini takiben üretim fazlasının paylaşımı, topluluklar arası ticaret, ticaret yollarının ve toplumun güvenliğinin sağlanması daha geniş bir organizasyonu zorunlu kılmıştır. Daha

geniş alanları kapsayan işbölümü ise devlet kavramının ortaya çıkmasına ön ayak olmuştur. İşte devlet gücün ne şekilde kullanılması gerektiğine, ne şekilde yönlendirilmesi gerektiğine karar veren toplum sözleşmesinin bir ürünüdür.

Dünya varlığımızı sürdürmemiz için gerekli olan kaynakları belli kurallar çerçevesinde üzerinde yaşayan bütün canlılara sunmaktadır. Dünya'nın da üzerinde yaşayanlarla yaptığı yazılı olmayan bir sözleşme vardır. Sözleşmenin ihlali çoğu zaman ağır tahribatla sonuçlanmıştır. Kimi zaman bu sözleşmenin ihlali kitlesel yok oluşlara neden olmuştur. Bu nedenle, iktisadi teoride çoğunlukla kamusal mallardan biri olarak adlandırılan çevre ve unsurlarının birey ve toplumdaki daha üstün bir yapı tarafından korunması gerekmektedir. Muhakkak bu yapı toplum sözleşmesinin bir ürünü olan devlettir. Uluslararası düzeyde ise; devletleri uluslararası toplumun bireyleri, birlik ve bölgesel kuruluşları da aileler olarak düşündüğümüzde devletler üstü bir yapının küresel düzeyde gezegenin doğal dengesini koruması gerekmektedir. Diğer taraftan on yüzyılda doğayla insan arasındaki ve toplumun kendi içindeki sözleşmeler erozyona uğramıştır. Örneğin kaynakların dengesiz kullanımı, yaratılan değerlerin adil olmayan paylaşımı gibi nedenlerle dünyada 690 milyon (World Bank, 2020) aç insan ile obezite problemiyle mücadele edenler aynı zamanda, hatta bazen aynı şehirde yaşamaktadır.

2. Sosyal Sorumluluk ve Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramları

Sosyal Sorumluluk kavramı Fransızcadan (social) Türkçeye geçen “Sosyal” kelimesi ve Türkçe bir sözcük olan “Sorumluluk” kelimelerinden oluşmaktadır. Sosyal kendi başına “Toplum Bilimi” anlamına gelmektedir (TDK, N.D.). Sorumluluk kelimesi ise kendi başına “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” (TDK, N.D.) olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar bu iki sözcük Türk Dil Kurumu tarafından açık bir biçimde tanımlansa da Sosyal Sorumluluk kavramına ilişkin herkesçe kabul edilen net bir tanım bulunmamaktadır.

En küçük ölçeklisinden, devletlerden dahi büyük ölçekli işletmelere şirketlerin hayatımıza ve yaşadığımız dünyaya etkileri her geçen gün artmaktadır. Bu etkiler olumlu veya olumsuz şekilde sırasıyla negatif ve pozitif dışsallıklar şeklinde tezahür edebilmektedir. İnsanoğlunun ateşi ve buharı kendi yararına kullanmayı öğrenmesiyle Birleşik Krallık'ta başlayan sanayi devrimi nedeniyle sanayileşmenin kontrolsüzce artması sonucu işgücü ve doğal kaynak talebi büyük bir artış göstermiştir. Firmalar Adam Smith'in görüşleri çerçevesinde toplumsal bir sosyal sorumluluk olarak karlarını maksimize etmek için kötü, hatta insan onuruna yakışmayan şartlarda işçileri ve hatta çocuk işçileri düşük ücretlerle çalıştırmıştır. Sanayi devrimi takip

eden yıllarda, vahşi kapitalizm dönemi olarak adlandırabileceğimiz dönemde sosyal bir sorumluluk olarak şirketler, bazı istisna şirketler hariç, “güçlü olan ayakta kalır, üretir, istihdam eder ve tüm bunları gerçekleştirmek için kar eder” felsefesiyle faaliyetlerini sürdürdü. Bu dönemde fosil yakıtlarla üretilen ısıyla çalışan ve emek yoğunluğunun yüksek olduğu fabrikalar büyük çevre kirliliklerine neden oldu. Çevre felaketleri dışında ülkelerde sınıflar arası gelir ve daha önemlisi refah makası giderek açılmaya başladı. Üretimin, sosyal ve çevresel maliyeti giderek daha geniş kitleler tarafından fark edilmeye başladı. Bununla birlikte doğal çevrenin bozulması ve bunun sonucu olarak insan sağlığının bozulması birtakım önlemlerin alınmasını gerektirdi.

Sosyal sorumluluk son iki yüzyıldır ortaya çıkan bir vaka değildir. Sanayi devrimi öncesi dönemde sosyal sorumluluk kavramı doğrudan kullanılmasa da tarih öncesi devirlerde, antik hukuki metinlerde ve dini metinlerde sosyal sorumluluğun günümüzdeki uygulamalarıyla örtüşen referanslar bulunmaktadır. Sümer tabletlerinde ticarete ilişkin bir takım sosyal sorumluluk hükümleri bulunduğu bilinmektedir. Kur'an-ı Kerim'de (Zaim, 1986) hayırseverlik, adil ticaret ve şeffaf ticaret, Tevrat'ta (Epstein, 1998) da yine şeffaf ticaret, çalışan hakları ve doğal kaynakların korunmasına ilişkin ifadeler yer verildiği bilinmektedir (Yamak, 2007).

Avrupa ve Amerika'da Büyük Buhran sonrası özel girişim eliyle yürütülen faaliyetler yoluyla başlayan toplum yararına çalışmalar sosyal sorumluluk alanında yeni bir dönemin başlangıcının ilk adımı olarak ele alınabilir. Zira kâr amacı gütmeyen kuruluşlar dışında esas güdüsü kar olan özel girişim de bu alanda çalışmalar yürütmeye başlamıştır.

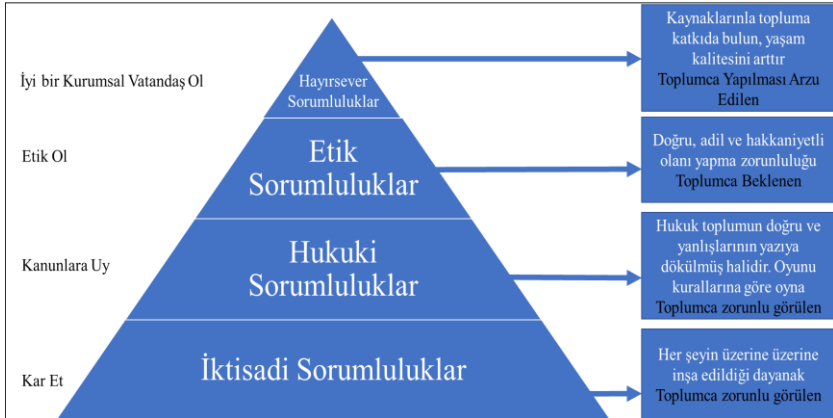
Akkoyunlu & Kalyoncuoğlu (2014), Lembet (2012), Ebner & Baumgartner (2006) ve Kadyan (2016)'nın çalışmaları, KSSD (2020) ile Avrupa Topluluğu Komisyonu (2001)'nin Kurumsal Sosyal Sorumluluğa ilişkin yayınladığı Yeşil Kitap ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (2013)'nin Türkiye'de Kurumsal Sosyal Sorumluluk Değerlendirme Raporu'nda belirtildiği üzere KSS kavramına ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. KSS tanımına yaklaşım zamana göre de değişiklik göstermektedir. Zira gerek toplumsal ihtiyaçlar, tüketici tercihleri, teknoloji ve değişken siyasi, doğal çevre nedeniyle toplumun beklentileri ve özel girişimin yaklaşımı değişebilmektedir.

Akbaş (2010) M.Ö. 1100'den günümüze kadar dört farklı dönemde ele almıştır. Bu dört farklı dönemde de gerek teknolojik gelişmeler, gerekse de toplumsal ihtiyaçların KSS kavramının tanımlanmasına ve içeriğinin oluşturulmasına doğrudan etki ettiği, farklı dönemlerde farklı KSS kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Benzer biçimde William C.

Frederick'in oluşturduğu KSS modellerinde, kavram zaman dilimine göre 1'den 4'e kadar sıralanmıştır.

Genel yaklaşıma göre, KSS kavramının kökeni Angloamerikan kültürüne dayanmaktadır (Yamak, 2007; Ceritoğlu, 2011). KSS terimi ilk olarak 1953 yılında ABD'li iktisatçı Howard Bowen tarafından kullanılmış, Bowen KSS'yi "...toplumun değerleriyle ve hedeflerini takip eden ve bunlarla kararlar almaya yönelik politikaların takip edilmesi."(Douglas et. al, 2004; Ebner & Baumgartner, 2006) olarak tanımlamıştır. Bowen'in tanımında Adam Smith'in yaklaşımına ilave olarak, toplumun tek arzusunun gelir elde etmek, istihdam edilmek olmadığı bunların dışındaki unsurların da toplum tarafından arzu edilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki en çok kabul gören yaklaşımlardan birisi de Carroll (1979) tarafından ortaya konmuştur. Carrol (1979) KSS'yi firmayı kar eden, etik olan, yasalara uyan iyi bir kurumsal vatandaş olmaya yönlendiren bir araç olarak görmüştür ve bunu Carroll Piramidiyle ifade etmiştir. Carroll'un modelinde bir firmanın varlığını sürdürmesi ve başarıyı yakalaması için kademeli olarak hangi unsurları önceliklendirmesi gerektiği ele alınmıştır. Şekil 1'de Carrol'un piramidi yeniden düzenlenerek görselleştirilmiştir.

Modelde firmalar öncelikli olarak Büyük Buhran öncesinde Adam Smith'in yaklaşımıyla uyumlu olarak kar etmelidir. Bir işletmenin sürdürülebilir olup varlığını sürdürmesi için kar etmesi gerekmektedir ve bu güdü her şeyin temelinde yer almaktadır. Bu yaklaşım Rousseau'nun "Kişi önce kendine gereken özeni göstermelidir" yaklaşımıyla da uyumludur. Bu nedenle bütün diğer değerler her şeyin temeli olan iktisadi sorumluluklar üzerine inşa edilir.



Şekil 1. Carroll'ın Kurumsal Sosyal Sorumluluk Piramidi

Kaynak: Carroll (1991), (Carroll A. B., 2016) ve Visser (2006) tarafından sunulan veriler ışığında yazarlar tarafından düzenlenmiştir.

Bir firmanın varlığını sürdürebilmesinin diğer bir koşulu ise bulunduğu ülkenin/toplumun kuralları olan hukuk kurallarına uymasındır. Bir şirket eğer bir toplum içinde kar edebilmek istiyorsa o toplumun hukuki kurallarına uymak zorundadır. Rousseau'nun yaklaşımında bireyin toplum sözleşmesiyle sınırları çizilen kurallara uyması yaklaşımıyla paraleldir. Aksi takdirde oyunu kurallarına göre oynamayan firma kapanma riskini kabul etmiş olur ki bu şirketin istediği bir olgu değildir. Bazı haklarını sözleşmeyle devreden firma için kurallara uymak kar etmek kadar istediği bir güdü değildir.

Bir işletmenin sürdürülebilirliğinin ve başarısının diğer bir unsuru ise toplumun beklentilerini yansıtan etik/ahlaki sorumluluklarını yerine getirmesidir. Esas olarak oyunun yumuşak ya da centilmenlik kuralları diyebileceğimiz bu kurallar şirketin esas güdüsü olan kar kazancını elde etmesi için şart olmasa da oyundaki gücünü arttıracak, temel hedefi olan kar etmeye daha kolay ulaştıracak kurallardır denebilir. Bu kuralın firmaya sağlayacağı yarar özellikle firma sayısının ve rekabetin fazla olduğu ekosistemlerde artacağı muhakkaktır.

İşletme kaynaklarını toplum yararına da kullanarak (toplumun da fayda sağlayacağı sanatı desteklemek gibi) toplum yararına faaliyetler gerçekleştirmelidir. Bu ise toplum tarafından zorunlu olarak görülmesi de arzu edilen bir husustur. Oyunun kuralları arasında en hafif kural olarak tanımlayabileceğimiz bu kuralla şirket oyundaki diğer aktörler arasında tanınırlığını artırma imkanı elde ederek diğer aktörler arasında kendisinin daha iyi bir birey olduğunu gösterebilecektir.

KSS sadece kar amacı güden kuruluşların tekelinde olan bir yaklaşım değildir. Vakıflar ve dernekler kar amacı güden kuruluşların bu alanda ortaya çıkışından çok daha önce sosyal sorumluluk faaliyetleri gerçekleştirmekteydi. Kar amacı gütmeyen kuruluşlar ve oluşumları da denklemin içine dahil ettiğimizde sosyal sorumluluğu “Toplumsal yaşamın bir parçası olan kuruluşların kendi varlığını ve sürdürülebilirliğini güvence altına almak için kendi yarattığı ya da çeşitli etkenlerle ortaya çıkan negatif dışsallıkları en aza indirmek ve toplum/uluslararası toplumun sürdürülebilir kalkınmasını sağlamak için gönüllük esasında gerçekleştirdiği faaliyetler ve benimsediği politikalar” olarak adlandırabiliriz.

KSS faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gönüllülük esasına dayanmaktadır. Hiçbir firmanın ya da kişinin KSS faaliyeti gerçekleştirme yükümlülüğü bulunmamaktadır. Diğer taraftan bu ifadenin mutlak bir doğru olduğunu kabul etmek doğru olmayacaktır. Zira daha önce üzerinde durulduğu gibi toplum baskısı, tüketici tercihleri firmaları KSS faaliyetlerini gerçekleştirmeye yöneltmektedir. Yasal bir zorunluluk olmaması ya da bu alanda bir yasal düzenleme olmaması bazı belirsizlik ve etik soruları da beraberinde getirmektedir. Kimler, hangi, ne kadar süre, ne büyüklükte KSS

faaliyetlerini gerçekleştirmelidir gibi sorular akla gelmektedir. Diğer önemli bir etik soru ise bu durum “Kirlendirim, öderim” yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olabilecek midir? Bu önemli bir sorundur, zira bazı çevresel tahribatların geri dönüşü kısa vadede mümkün olmamaktadır.

3. Sosyal Sorumluluk ve Sivil Toplum

Rousseau Toplum Sözleşmesi adlı eserindeki aile örneğinden hareketle, ebeveynler çocuklarıyla düzgün bir iletişim kurarak çocukların aile işlerinde yardım etmelerini sağlayabilir. Çocuklar yemek yapmayı ebeveynlerinden öğrenerek, ebeveynlerin sağladığı gıda maddeleriyle yemek hazırlayarak işten gelen ebeveynleriyle, hazırladıkları yemeği birlikte yiyebilirler. Ebeveynlerin çocuklarını teşvik etmesi, çocukların aile için verdikleri desteğin önemini hissettirmesi bu destek faaliyetinin çocuklar tarafından daha mutlu ve istekle gerçekleşmesini sağlar.

Toplum ise devletten anayasada belirtilen alanlarda hizmet ve güvence beklemektedir. Ancak pratikte devlet bütçesi ve insan kaynağı da kısıtlı bir kaynaktır. Devlet-Toplum ilişkisinde bir devlet örneğin toplumu güvende tutmak için ordusuna ayırdığı bütçe ve insan kaynağı nedeniyle diğer sosyal alanlarda açıklar oluşabilir. Toplum çeşitli şekillerde organize olarak bu açıkları giderebilir. Ancak aile örneğinden de yola çıkarak birkaç önemli noktaya değinmekte yarar vardır:

- **Kabul:** Devlet bir alanda arz açığı yaşandığını tespit ederse bu açığı kapatmak için ya kendi kaynaklarını seferber etmelidir ya da şeffaflık ilkesiyle toplumla bu açığın varlığını net bir şekilde tartışmalıdır. Aksi takdirde fazla ses getirmeyen veya sessiz bir kitleyi ilgilendiren açıklar sivil toplum tarafından tespit edilemeyebilir.
- **İzin:** Kabul sonrası devlet, toplum örgütlenmesine hizmet açığı alanında çalışabilmesi için gerekli izinleri vermelidir. Böyle bir durumda sivil toplum bir faaliyet gerçekleştirirken hukuki anlamda kendini güvende hissedecektir.
- **Kapasite oluşturma:** Devletin, toplumun destek vermek istediği alanda toplumunu eğitmesi bu alanda bir kapasite oluşturmaya gerektirir. Tarım sektöründe faaliyet gösterecek sivil toplum girişiminde tarım alanında kapasitesi olmazsa niyet bir sorun gidermek olsa da daha istenmeyen sonuçlar elde edilebilir.
- **Kaynak Yaratma:** Hizmet açığı verilen alanlarda devlet harekete geçmek isteyen sivil toplum girişimlerine bu faaliyeti layıkıyla yerine getirebilmesi için gerekli kaynakları ayırmalıdır. Kapasitesi oluşturulmuş sivil toplum kendi kurumsal kapasitesini gönüllü olarak ilgili alanda kamunun hizmete sunduğu esnada finansman

anlamında teşvik edilmesi ve faaliyeti en etkin biçimde gerçekleştirmesi sağlanmalıdır. Finansman sağlayan devlet böylece toplum yararına gerçekleştirilen bu faaliyeti denetleme ve yönlendirme şansını elde edecektir.

- **Organizasyon:** Devlet gerektiğinde toplumu hizmet açığı olan alanla ilgili olarak koordine etmesi gerekebilir. Bazı sorunların çözümü farklı alanlarda çalışan sivil toplum girişimlerinin birlikte çalışmasını gerektirebilir. Böyle durumlarda devlet hem sivil toplum girişimleri arasında iş birliğini teşvik hem de bir sivil toplum ağı oluşturmak için ön ayak olmalıdır.
- **Onurlandırma:** Devlet hizmet açığı olan alanda faaliyet gösteren sivil toplumu onurlandırdığı takdirde daha sonra yaşanması muhtemel hizmet açıklarında sivil toplum faydalı bir iş gerçekleştirdiğinde takdir edileceğini bilerek daha istekli bir biçimde toplum yararına çalışır. Bununla birlikte devlet toplumun devlete olan bağlılığını arttıracaktır.

Verilen örnekte ebeveynler çocuklarını hizmet açığı olan alanda çalışmaya yönlendirmektedir. Yönlendirme olmaması durumunda çocuklar hiçbir destek verici faaliyette bulunamayabilir ya da tamamen ilgisiz, hizmet açığı olmayan bir alanda destek olmaya çalışabilirler. Ebeveynlerin yönlendirmesinin olmadığı durumda hizmetin görülmesi için ya şans gereklidir ya da açıkları iyi analiz eden, organizasyon yeteneği olan çocuklar. Devlet toplum örneğinde de aynı şey gereklidir: Şans ya da hizmetlerdeki açığı iyi analiz eden organizasyon kapasitesi yüksek bir toplum.

4. Sosyal Sorumluluktan Öte Bir Yaklaşım: Doğanın Sözleşmesi ve Küresel Toplum Sözleşmesi

İklim değişikliği ve küresel ısınmanın etkilerini doğrudan deneyimlediğimiz son 10 yıl göstermiştir ki günümüzde çevre koruma konusunda devletlerin ulusal ve bölgesel koruma politikaları yetersiz kalmaktadır. Devletlerin ya da özel girişimin ortaya çıkardığı bazı negatif dışsallıkların yönetiminde, devletlerin kendileri yetki ve güç sahibi olmasına rağmen etkisiz kalabilmektedir. Az gelişmiş ve gelişmekte olan devlet yöneticilerinin donanımlı, sermaye sahibi özel sektör karşısında hukuki anlamdaki yetersizlikleri ve yasalardaki açıklar, çaresizlik sebebiyle ya da kasıtlı usulsüzlükler nedeniyle adil ticaret ve gelir dağılımı konusunda gereken kuralların uygulan(a)maması varlığının temeli olan bazı devletlerin halkını koruma, sağlıklı bir yaşam için şart olan sınırları içindeki doğal çevrenin tehditlerden korunması görevlerini yerine getirememesine neden olabilmektedir. Bu durum dünyanın şanslı azınlık olarak addedilebilecek bir kısmı dışındaki diğer bölgelerde, çevre tahribatlarına, gelir eşitsizliğine, adaletsizlik, fakirlik ve açlığın yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Bununla

birlikte küresel düzeydeki kural tanımazlık, aşırı tüketim, insanların tüketim alışkanlıkları gibi nedenlerle hassas konumundaki bazı ülkeler iklim değişikliğinin etkileri sebebiyle kıtlıkla karşı karşıya kalmıştır. İklim değişikliğinin tetiklenmesinde tüketim alışkanlıkları mı yoksa üretim teknikleri mi daha etkilidir tartışması bir yana sonuç açıktır: Son günlerde Madagaskar'da yaşanan kuraklık ve kuraklık sebebiyle ortaya çıkan su sıkıntısı, bu duruma bağlı olarak meydana gelen kıtlık krizi bir sonuç olarak gösterilebilir. Türkiye'de ve Dünya'nın farklı bölgelerinde dindirilemeyen orman yangınları da açıkça bunun bir sonucudur.

Dünya ekonomisi, pazardaki aktörler arası ilişki ve aktörlerin kendisi her geçen an değişmektedir. İklim değişikliği ya da farklı sebeplerle meydana gelen krizlere uluslararası toplum farklı seviyelerde farklı şekillerde tepki göstermektedir. Toplum esas görevlerinden birisi olan sözleşmenin devamını ve uygulanmasını teminat altına almak için sözleşmenin bir ürünü olan devlet ya da uluslararası örgütleri denetlemektedir. Özellikle iletişim teknolojisindeki gelişmelerden sonra dünya eskisine nazaran daha hızlı dönmektedir. Marshall McLuhan'ın deyişiyle küresel köyde artık yan komşu evde neyi, nasıl pişiriyor daha kolay öğrenilebilmektedir.

Ekonomik düzendeki değişiklikler çoğu zaman ekonomik kriz gibi küresel çaptaki şoklarla olmaktadır. Örneğin Büyük Buhran sonrası daha müdahaleci bir yaklaşım ana akım iken, 1970'lerde kamu giderlerinin artması sonucu daha az etkin bir devlet modeli ana akım olmuştur. Günümüzde ise özellikle Covid-19 salgını sonrası alınan kısıtlama ve kapanma kararları ülkelerin ekonomilerini darboğaza sokmuştur. Covid-19 salgını nedeniyle alınan tedbirler dışında orman yangınları, bazı ülkelerde yaşanan iklim krizleri de yeni küresel şokun habercisi olabilir. Bu sefer ki küresel şok küresel düzeyde sağlık, ekonomi ve çevresel etkileri içermektedir. Bu nedenle daha önceki şoklarda ana akım tartışma konusu olan devletin ekonomiye müdahale düzeyinden ziyade devletin ve uluslararası toplumun çevre, sağlık ve ekonomi üzerindeki etkinliğinin tartışmaya açılması gerektiği muhakkaktır.

5. İletişim ve Sosyal Ağların sosyal sorumluluk Uygulamalarında Artan Rolü

İletişim ağlarının gelişmesi, yaygınlaşması ve kullanım yoğunluğunun artması her alanda olduğu gibi piyasa ekonomisinde de oyunun kurallarını önemli bir biçimde değiştirdi. Sosyal ağlarda birkaç saniye içinde yapılabilen bir paylaşım Rachel Carson'un Sessiz Bahar isimli kitabının yarattığı etkiden daha fazla etkili olabildiği bir süreç başladı. Çevreye zarar veren bir firma ya da hayvansal ürün üretim gerçekleştiren bir tesiste hayvanlara yapılan işkence çok hızlı bir biçimde, çok geniş kitlelere kolayca yayılabilir hale

geldi. Bireyin kendisi bir bekçi gibi ihlalleri kolayca topluma ve devlete ihbar edebilir oldu.

Sosyal medya kullanım oranlarının artması ve kullanım amaçlarının değişmesi de talep ve arz ilişkisini doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda sosyal medya bekçiliği yoluyla birçok ihlal uluslararası toplumun gözleri önüne serilmiştir (Hayvanlara işkence, petrol sızıntıları, denize atık bırakma vb.). Devletlerin yetersiz kaldığı durumlarda toplum, sosyal medyadaki bekçilik rolünün de ötesine geçerek kimi zaman tercih ya da tüketim enstrümanını kullanarak bir polis gibi istenmeyen durumlara müdahale edebilmektedir. Ceritoğlu (2011)'ün kitabında yer verdiği örnekte spor giyim firması Nike'ın üretim aşamasında çocuk işçi çalıştırma, asgari ücretin altında ücret politikası uygulama, çalışanları fazla mesaiye zorlama, çalışanları cinsel tacize maruz bırakma uygulamalarının ortaya çıkmasıyla tüketici gözünde itibarındaki kayıp buna örnek gösterilebilir. Bu gibi uygulamalar tüketicilerin vicdanını rahatsız etmiş ve tüketime konu olan mallar konusundaki tercihlerini yeniden gözden geçirmelerine neden olmuştur. Tüketicinin bu yaklaşımına karşı özel girişim de sessiz kalmamış ve verdiği zararları telafi etmek, en azından telafi etmek istediğini ima etmek ya da marka değerini korumak için sosyal sorumluluk çerçevesinde çevre koruma, eğitim, adil ticaret, sosyal haklar gibi alanlarda topluma faydalı faaliyetler ve bu faaliyetlerin tanıtımının, reklamının yapılması için özel bütçe ve insan kaynağı ayırmıştır. Firmalar Kurumsal Sosyal Sorumluluk (KSS) kavramı çerçevesinde gerçekleştirdikleri faaliyetlerle yarattıkları negatif dışsallıkların etkilerini azaltma yoluna gitmekte ya da böyle yaptıklarını iddia etmektedir.

6. Değerlendirme ve Temel Çıkarımlar

Toplum yararına gerçekleştirilen faaliyetler ismiyle müsemma toplumun yararına gerçekleştirilmesi planlanan faaliyetler olsa da bir takım riskleri de barındırmaktadır. Çevre konusunda Türkiye'yi ele aldığımızda bu alanda tecrübesi, bilgi birikimi ya da kapasitesi olmayan sivil toplum kuruluşları ya da kâr amacı güden kuruluşlar bu iki alanda hedonist güdülerle faaliyetler gerçekleştirebilmektedir. İyi niyetle ancak daha çok hedonik bir bakış açısıyla gerçekleştirilen bu tarz faaliyetler kaynak israfı, çözülmeye çalışılan problemin derinleşmesi ya da şekil değiştirmesi riskini taşımaktadır. Bu açıdan ele alındığında doktor-üfürükçü çelişkisi benzeri bir durum ortaya çıkabilecektir. Devlet bir hastayı tedavi etmesi yetkisini nasıl bir üfürükçü olarak nitelendirilen tıp eğitimi almamış kişilere vermiyorsa çevre ya da tarım gibi teknik bilgi gereksinimi duyulan konulardaki bir problemin çözümünde de devlet esas olarak bu alanda uzmanlaşmış kişilerden oluşan sivil toplum hareketlerine yetki vermesi gerektiği açıktır. Örneğin dernek adı, tüzüğü tarım ve kırsal kalkınmayla ilişkili olan ancak bünyesinde ziraat mühendisi gibi bu alanlarda uzmanlaşmış ve tecrübesi olan kişileri

barındırmayan bir kuruluşun kırsal kalkınma alanında, tarımsal üretim alanında bir faaliyet gerçekleştirmesi “toplum yararına faaliyet” ya da “sosyal sorumluluk” başlığı altında değerlendirilmeli midir? Bu konuda hukuki bir boşluk olduğu açıktır.

Sosyal sorumluluk ya da KSS alanında diğer bir risk ise firmaların kendi popülerliğini daha çok arttıracak alanlarda faaliyet gerçekleştirmesidir. Örneğin verimli tarım arazilerinin yakınında termik santral işleten bir firmanın, daha popüler bir alanda, örneğin sokak hayvanlarının korunması için hayvan barınağı kurarak sosyal sorumluluk için ayırdığı bütçesini bu alana ayırması ne kadar etiktir sorusunu akla getirmektedir.

Sosyal sorumluluk alanında belki de en önemli risklerden birisi de özellikle çevre alanında neden olunan bazı tahribatların kısa vadede, bazılarının ise uzun vadede geri dönüşü olmadığı düşünüldüğünde prensipler arası hiyerarşidir. KSS doğrudan olmasa da dolaylı olarak firma ya da bir kuruluşun çevre ya da tarıma zarar verdikten sonra maddi ve sosyal sermayesini kullanarak verdiği zarar nedeniyle kaybolan itibarını yeniden kazanabilme durumudur. Bir firma KSS yoluyla kaybolan itibarını yeniden kazanabilir ancak çevre tahribatı uzun yıllar toplum için ciddi sonuçlar doğurabilir.

7. Sonuç

Dünya yeni bir çağa internet ile geçiş yaptı. Son yıllarda ise bu yeni çağın nasıl yaşanacağına dair birtakım emareler kendini göstermeye başladı. Sosyal medya bekliliği sayesinde birçok konu geniş kitleler tarafından daha kolay bir biçimde öğrenilmeye başlandı. Sivil toplumun da sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanmasıyla bu beklilik görevi daha etkili bir hale geldi. Ancak bu yeni çağ birçok düzenlemeye ihtiyaç duymaktadır. Bu düzenlemelere ilişkin toplum arasındaki müzakereler halihazırda sürmektedir.

İnsan işbirliği ve gelişmiş organizasyon yeteneği sayesinde doğada hayatta kalmayı başarabilmiştir. Toplum, sivil toplum örgütleri ve sosyal medya bekliliği yoluyla tüketici tercihi enstrümanını daha etkin ve organize bir biçimde kullanabilmektedir. Diğer taraftan sosyal medya bekliliğinin kapsayıcılığı tartışma konusudur. Hangi olayın daha önemli olduğu, hangi sorunun öncelikli olduğuna bazı durumlarda sosyal medya mahkemelerinde karar verilmektedir. Yanlış bilginin çokluğu ise zaman zaman bu platformların inandırıcılık ve etkinliğini olumsuz etkilemektedir. Bu nokta konusunda uzmanlaşmış, güvenilir ve kapsayıcı sivil toplum örgütlenmelerinin sosyal medyadaki bu açıkları kapatacağı düşünülmektedir. Çalıştığı konunun uzmanı olan bireyleri bünyesinde bulunduran, geniş kapsayıcılığa sahip sivil toplum örgütlerinin bu anlamda devlet ve toplum tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Güçlü bir sivil toplum sorunların en etkin bir biçimde tespiti ve sahadan bilgilerle çözümünde önemli bir role sahiptir. Bunun dışında güçlü bir sivil toplum örgütlenmesine sahip ülkelerde güçlü bir organizasyon ve birikime sahip firmalar karşısında birey tek başına olduğundan daha güçlü olacaktır. Bu anlamda sivil toplum örgütlenmeleri güçlendirilmeli ve toplumun bu örgütlere üyeliği teşvik edilmelidir. Böylece güçlü firmalar karşısında birey örgütler yoluyla daha güçlenecek ve bir güç dengesi sağlanacaktır. Bunun dışında artan katılımcılıkla daha çok ses, daha parlak fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik edecek, daha etkin çözümlerin bulunmasını sağlayacaktır. Bu şekilde devlet ve toplum arasındaki iletişimin daha etkin bir hale bürüneceği ve toplumun sorunları sahiplenerek devletin kamu hizmetlerini daha etkin bir şekilde yürütmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca konuyu sahiplenme, sesini duyurabilme ve takdir görme bireyin bulunduğu topluma olan bağlılığını da arttıracaktır.

Güçlü bir sivil toplum örgütlenmesine sahip toplumlarda KSS'nin daha etkin bir biçimde yönlendirilecek ve denetlenebilecektir. Bu şekilde kaynaklar daha etkin kullanılacaktır.

Çevre koruma bir sektör olarak ele alınamayacak kadar önemli bir konudur. Bugün Avrupa Birliği'nde olduğu gibi her sektörün temel prensibi çevrenin korunması ve geliştirilmesine dayanmalıdır. Kâr amacı güden kuruluşların yaratması muhtemel zararlar kaynağında gerçekleşmeden önlenmelidir. Gerektiğinde belirsiz risk kategorisinde değerlendirilen unsurlar gerçekleşecekmiş gibi prosedürler uygulanmalıdır. KSS'nin ise bir günah çıkarma tedbiri olmasının önüne geçilmelidir.

Toplum sözleşmesi, toplum içindeki zayıfı koruduğu kadar güçlüye de korumaktadır. Zira güçlünün zayıfla olan mücadelesi sona erdiğinde, yeni mücadele bu kez güçlüler arasında başlayacak ve güçlüler de sonuç olarak bu mücadelede zarar görecektir. İyi işleyen ve güçlü bir toplum sözleşmesinin önemli şartlarından birisi de farklı seslerin duyulması, farklı renklerin kapsanmasıyla mümkündür.

8. Kaynakça

- Akbaş, E. (2010). Kurumsal Sosyal Sorumluluk Uygulamalarının Tüketici Marka Bağlılığına Etkisinin Araştırılması. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Akkoyunlu, G. Ş., & Kalyoncuoğlu, S. (2014, Ekim). İşletmelerin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Çalışmalarının Marka Algısı Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, s. Cilt-Sayı: 7 (3), ss:125-144.

- AT Komisyonu. (2001). COM(2001) 366 final-GREEN PAPER. *Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility*. Brüksel.
- Bennet, R. (1998). Corporate philanthropy in France, Germany and the UK: International comparisons of commercial orientation towards company giving in European nations. *International Marketing Review*, Vol 15(6), Sf. 458-475.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. (2013). *UNDP Türkiye. Türkiye'de Kurumsal Sosyal Sorumluluk Değerlendirme Raporu*: https://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/PovRe d/CSR_Report_tr.pdf Erişim Tarihi: 24/12/2020
- Carrol, A. B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management Review*, Vol 4(4), Sf. 497-505.
- Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, Vol. 34, Sf. 39-48.
- Carroll, A. B. (2016). Carroll's pyramid of CSR: taking another look. *Carroll International Journal of Corporate Social Responsibility*, DOI 10.1186/s40991-016-0004-6; Vol 1(3).
- Ceritoğlu, B. A. (2011). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve İşletmelerin Çevre Bilinci Eksenindeki Uygulamalarının Tüketici Satın Alma Davranışı ve Kurum İmajı Algısına Etkisi*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Douglas, A., Doris, J., & Johnson, B. (2004). Corporate social reporting in Irish financial institutions. *The Tqm Magazine*, Vol 16, Sf. 387-395.
- Ebner, D., & Baumgartner, R. J. (2006). The relationship between Sustainable Development and Corporate Social Responsibility. *Corporate Responsibility Research Conference 2006*. Dublin.
- Epstein, E. M. (1998). Business ethics and corporate social policy. *Business and Society*, 7-39, Vol. 37.
- FAO. (2002). *FAO Resmi İnternet Sayfası*. Roma: FAO.
- FAO. (2020). *The Contribution of Agriculture to Greenhouse Gas Emissions*. FAO Resmi İnternet Sayfası: <http://www.fao.org/economic/ess/environment/data/emission-shares/en/> adresinden alındı
- Frederick, W. C. (1998). Moving to CSR4: What to Pack for the Trip. *Business and Society*, , Vol. 37(1), Sf. 40-59.

- Heckmann, M., Muirurib, V., Boom, A., & marchant, R. (2014, Temmuz 15). Human–environment interactions in an agricultural landscape: A 1400-yr sediment and pollen record from North Pare, NE Tanzania. *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*, Vol. 406, Sf. 49-61.
- İlin, M., & Segal, E. (1943). (Çev. Ahmet Zekerya), *İnsan nasıl insan oldu?* İstanbul: Say Yayınları.
- Kadyan, J. S. (2016). United Nations Global Compact and Coporate Social Responsibility. *International Journal of Science and Research*, Sf. 478-480.
- KSSD. (2020). *Avrupa ve Türkiye’de Kurumsal Sosyal Sorumluluk Yoluyla Özel Sektör Sivil Toplum İş Birliği Raporu*. KSSD.
- McLuhan, M., & Powers, B. P. (1989). *The Global Village-Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- TDK. (N.D.). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Visser, W. (2006). Revisiting Carroll’s Csr Pyramid An African Perspective. E. R. Pedersen, & M. Huniche içinde, *Corporate Citizenship in Developing Countries* (s. 29-56). Kopenhag: Copenhagen Business School Press.
- World Bank. (2020, Ağustos 31). *Agriculture and Food-Overview*. Dünya Bankası Resmi İnternet Sayfası: <https://www.worldbank.org/en/topic/agriculture/overview> adresinden alındı
- Yamak, S. (2007). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramının Gelişimi*. İstanbul: Beta.
- Zaim, S. (1986). İslam Açısından iktisadi ve sosyal faaliyetlerle ilgili normatif kaideler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 17-37, Vol. 44, .

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 10



**Akıllı İşaretler Sistemi (Rukiye Arslan, Raziye
Pekşen Akça)**

Akıllı İşaretler Sistemi

Dr. Rukiye Arslan¹, Dr. Raziye Pekşen Akça²

¹Batman Üniversitesi Kozluk Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı, E-mail: rkyarlan@gmail.com

²Kayseri Üniversitesi Develi Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı, E-mail: rpeksenakca@gmail.com

1. Giriş

Bilgi veya verileri toplamak, depolamak ve iletmek için kullanılan iletişim araçları olarak tanımlanan medya; yazılı medya, sinema, radyo, televizyon yayıncılığı, fotoğrafçılık, reklamcılık vb. gibi kitle iletişim araçlarını ifade etmektedir (Üstündağ, 2020).

Kitle iletişim araçlarından edinilen mesajlara eleştirel bakıp, onları doğru anlayarak, çıkarımlarda bulunmayı ve bu araçların olumsuz etkilerinden insanları korumak için geliştirilen kavram ise medya okuryazarlığı kavramıdır.

Medya okuryazarlığı kapsamında geliştirilen ve kitle iletişim araçlarındaki programların ne içerdiği ve hangi yaşlara uygun olduğu konusunda insanlara bilgi veren semboller ise akıllı semboller olarak tanımlanmaktadır (Öktem vd. 2006).

İnsan sosyal bir varlıktır ve kuşkusuz içinde yaşadığı çevreden etkilenmektedir. İnsanın ev, okul, iş vb. çevrelerinin yanı sıra içinde yer aldığımız çağda bir de medya çevresi vardır. Bu çevrenin sahip olduğu araçların uygunsuz kullanımı yarardan çok zarar verebilmektedir. Bu nedenle çok küçük yaşlardan itibaren en temelden başlayarak çocuklara akıllı semboller öğretilmelidir.

1.1. Medya Okuryazarlığı Nedir?

Medya okuryazarlığı; çocukları medyanın olumsuz etkilerinden korumak, onlara gerçek dünya ile medya dünyası arasındaki ayrımı yapabilecek farkındalığı kazandırmak gibi rolleri olan en etkili yöntemlerden biridir (Üstündağ, 2020; Hesapçıoğlu ve Yılmaz, 2010; Bozkurt, 2012).

İçinde yaşadığımız çağda çocukları kitle iletişim araçlarından uzak tutmak mümkün değildir. Bu nedenle yazılı ve görsel iletilerle bizi kuşatan bu çağda sağlıklı çocuklar yetiştirebilmenin yegâne yolu medya okuryazarı çocuklar yetiştirmektir (Kurtulmuş, 2014).

Medya okuryazarlığı, bir kişinin çeşitli yollarla herhangi bir medya içeriğine ulaşması, ulaşılan bu mesajı analiz etmesi, kavraması, çıkarımında bulunması ve içerik oluşturması olarak tanımlanabilir (Akt. Üstündağ, 2020; Altun, 2008).

Medya okuryazarlığı ailede başlayan ve okulda geliştirilen bir süreçtir. Bu nedenle medya okuryazarlığı konusunda sadece çocuk değil aynı zaman da çocuğun ailesi de bilinçlendirilmelidir (Hesapçioğlu ve Yılmaz, 2010). Çünkü aile, çocuk ve kitle iletişim araçlarının etkileşim düzeyini ve süresini belirleyen en önemli kurumdur (İnan, 2014).

Günümüzde medya çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi üzerinde etkili olan önemli bir çevresel faktör halini almıştır. Çocuk bu etkiyi, medyada yer alan içerikleri görerek ve gördüklerini taklit ederek sergilemektedir. Böylece medya araçları çocukların düşüncelerini etkilemekte, duygularını yönlendirerek onlarda davranış değişikliğine neden olmaktadır (Görmez, 2014). Bu nedenle görsel, işitsel ve basılı medyanın verdiği bu olumsuz mesajlar karşısında savunmasız durumda olan çocukları, medyanın olumsuz etkilerinden korumak için medya okuryazarı çocuklar yetiştirmek gerekmektedir (Kahraman ve Karataş, 2009; Üstündağ, 2020).

Medya okuryazarı eğitimi olarak medya okuryazarı olan çocuklar, medyanın içeriklerini doğru yorumlayabilen, kendilerine sunulan mesajlara eleştirel bir bakış açısı ile bakabilen ve böylece kendisini medyanın olumsuz etkilerinden koruyan çocuklardır (Çakır vd. 2012).

1.2. Akıllı İşaretler Sistemi

Her geçen gün daha da dijitalleşen bir dünyada çocukları medyanın zararlı etkilerinden korumak için birbirinden farklı birçok uygulama geliştirilmektedir. Dünya üzerindeki pek çok ülkede çocukları medyada yer alan zararlı içeriklerden bilişsel, duygusal, ahlaki ve ruhsal olarak korumak için birbirinden farklı pek çok uygulama geliştirilmektedir. Bu uygulamalardaki temel amaç izlenilecek olan programın içeriği ile ilgili anne-babaları ve çocukları uyarmak ve onlara rehberlik etmektir (Alp ve Kardaş, 2013; Üstündağ, 2020). Türkiye’de medya okuryazarlığı kapsamında geliştirilen “akıllı işaretler sistemi” de bu uygulamalardan biridir.

Akıllı İşaretler Sistemi ilk kez 2006 yılında Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK)’nin öncülüğünde geliştirilen bir çalışma olup bu çalışmadaki temel amaç televizyon yayınlarının içerikleri ile ilgili bilgi vermektir (Alp ve Kardaş, 2013; Önal, 2007). Ülkemizde medya okuryazarlığı kapsamında geliştirilen akıllı işaretler sistemi görsel-ışitsel temelli oluşturulan bir uyarı sistemidir. Böyle bir sistemin oluşturulmasındaki temel amaç anne ve babaları programın içeriği hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayarak, onların çocuklarını zararlı içerikler hakkında uyarması ve çocuğun zihinsel, sosyal,

duygusal ve ahlaki gelişimine olumsuz yönde etkileyebilecek içeriklerden korunması için teşvik edip, sorumluluk almasını sağlamaktır (Altun, 2008; Aydemir, 2013).

Akıllı İşaretler Sistemi'nde sembollerde programın hangi yaş grubuna uygun olduğu ve ne tür zararlı bir içerik taşıdığı konusunda bilgi vermektedir (Aydemir, 2013). Çocuğun yaşına ve programın içeriğine göre iki kategori şeklinde oluşturulan Akıllı İşaretler Sistemi'nde ilk kategoride yaş yer almaktadır. Ve yaşa bağlı olarak şu kategoriler oluşturulmuştur.

- Genel izleyici kitlesi,
- 7 yaşa ve üzeri için,
- 13 yaş ve üzeri için
- 18 yaş ve üzeri için

Oluşturulan bir diğer kategorisi ise içerikle ilgilidir ve onlarda,

- Şiddet/korku,
- Cinsellik,
- Olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar şeklinde sıralanabilir (Öktem vd. 2006). Semboller ve anlamları Şekil 1'de verilmiştir.

İşaret	Anlamı
	Genel izleyici kitlesi
	7 yaş ve üzeri için uygun
	13 yaş ve üzeri için uygun
	18 yaş ve üzeri için uygun
	Cinsellik içerir
	Şiddet ya da korku içerir
	Olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar içerir

Tablo 1. Akıllı İşaretler ve Anlamları

(<http://www.egitimkutuphanesi.com/akilli-isaretler-nedir-akilli-isaretler-sembol-sistemi-akilli-isaretler-siniflandirma-sistemi-akilli-isaretler-anlamlari/>)

1.3. Akıllı İşaretleri Bilmenin Faydaları

- Akıllı işaretlere ait semboller sayesinde anne-babalar izlenen programın içeriği hakkında bilgi sahibi olurlar.

- Bu semboller anne-babaya rehberlik ederek programın çocuğun gelişim alanlarına ne gibi etkisi olacağını ifade eder. Örneğin izlenen programın içeriği şiddet ve korku veya olumsuz örnek içeriyorsa akıllı semboller sayesinde anne-babalar çocuklarının bu programı izlemesine engel olarak onun sosyal, duygusal, bilişsel ve ahlaki gelişiminin olumsuz yönde etkilenmesine engel olmuş olacaktır.

- Çocuklara akıllı işaretlere ait semboller öğretilerek çocuğun medya karşısında kendi öz-denetimini kazanması sağlanmalıdır. Böylece çocuk kendisine uygun olan veya olmayan içeriği semboller sayesinde ayırt edebilecek öz-denetim kazanmış olacaktır.

- Çocukların, anne-babaların genel olarak izleyicilerin bilinç düzeyini arttırmak için geliştirilip sunulan “akıllı işaretler”in kendilerine atfedilen misyonu yerine getirebilmesi için izlenen programın içeriğinin gösterilen sembole uygunluğuna dikkat edilmeli ve şayet içerik ve sembol uyumsuzsa gerekli mercilere şikâyet edilmeli.

- Bu sembollerin tanınması sonucunda anne-babalar oluşabilecek olası tehlikelerden çocuklarını koruyabilirler.

- Anne-babaların çocukları sembollerini tanıması konusunda bilgilendirmesi sayesinde çocuklarda izlem esnasında oluşabilecek olası tehlikelerden kendilerini koruyabileceklerdir.

2. Akıllı İşaretler İle İlgili Etkinlikler

Aşağıda çocuk ile birlikte yaparak hem çocuğu medyanın zararları etkilerinden korumak için akıllı işaretleri öğretebileceğiniz hem de eğlenebileceğiniz etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.1. Akıllı Yapboz

Gereken Malzemeler

- Akıllı işaretlere ait görseller
- Karton
- Makas
- Yapıştırıcı

Yapılışı

Önceden yazıcıdan çıkardığımız A4 boyutundaki akıllı işaretlere ait görselleri çocukla birlikte bir kartonun üzerine yapıştırıcı kullanarak yapıştırırız. Çocuktan bu kartonu üzerindeki A4 kağıdının ebadında kesmesini istegimiz. Karton üzerine yapıştırılarak kesilen akıllı işaret görseli

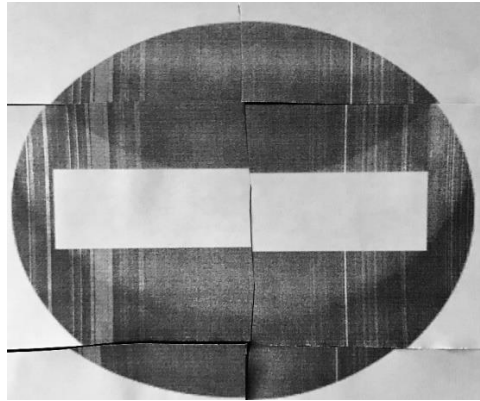
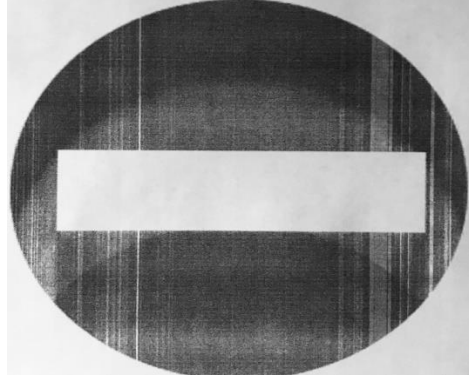
çocuğun yaş ve gelişim düzeyi dikkate alınarak 6, 8, 10... parçaya ayrılarak bir yapboz oluşturunuz.

Dikkat Edilecek Noktalar

- Çocuğa tercih hakkı verilmeli. Çocuk isteği akıllı işaretin görseli ile yapboz yapmaya başlamalı.
- Çocuğa ucu sivri olmayan bir makas verilmeli
- Çocuk tek başına makası kullanabilecek beceriye henüz erişmemiş ise desteklenmeli

Uygulama

Çocukla yüz yüze bakacak şekilde bir masada karşılıklı olarak oturunuz. Hazırlanmış olan yapbozun parçalarını masanın üzerine dağıtınız. Çocuk hangi akıllı işarete dair yapboz hazırladı ise o şekli oluşturması için ona zaman tanıyınız.



Fotoğraf 1: Akıllı yapboz

2.2. Aynısını Bulalım

Gereken Malzemeler

- Akıllı işaretlere ait görseller
- Karton
- Makas
- Yapıştırıcı
- Renkli boya kalemleri
- Çizgisiz kağıt

Yapılışı

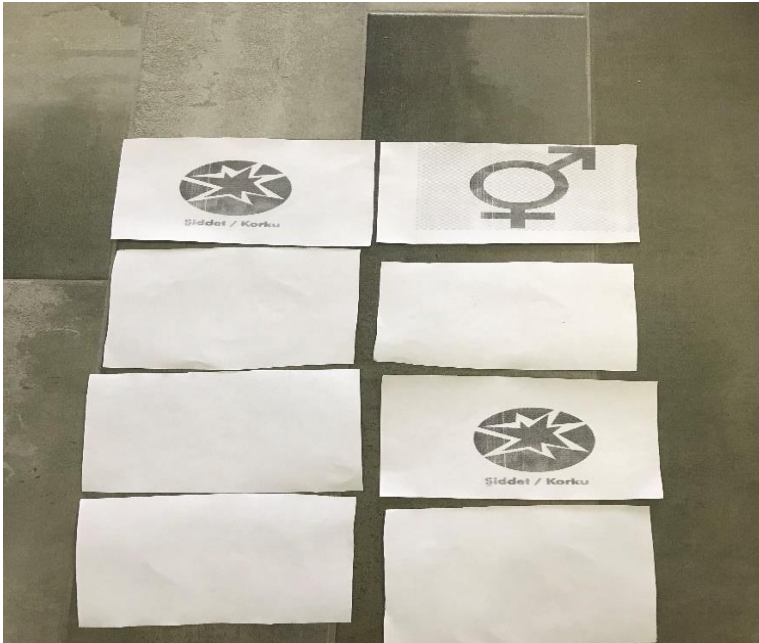
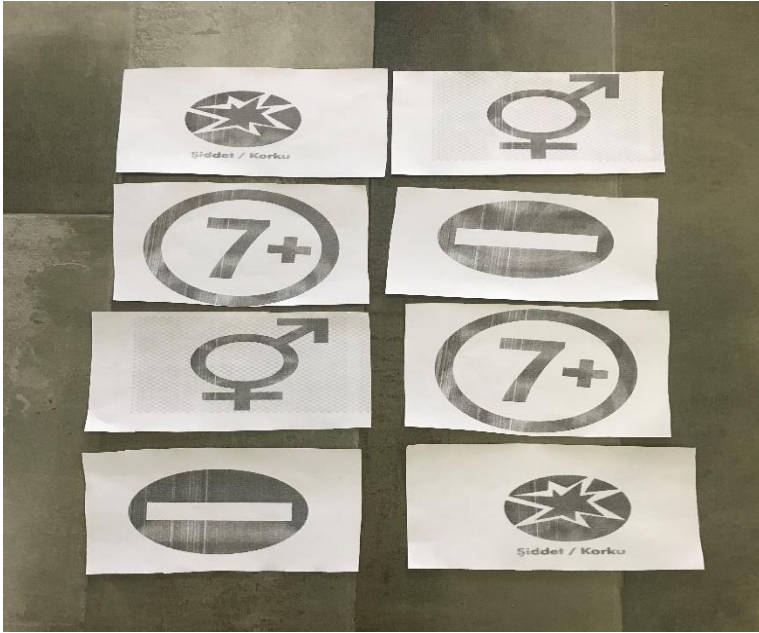
Bu etkinlik küçük yaş grupları ile yapılacak ise önceden gazete ve dergilerden kesilen veya çıktısı alınmış akıllı işaretlere ait görseller verilerek çocuğun bunu yapıştırıcı kullanarak kartonun üzerine yapıştırmasını sağlayınız. Büyük yaş gruplarında ise akıllı işaretlere ait semboller çocuğa gösterilerek kendisinin çizmesi ve çizdiği sembolü boya kalemleri yardımı ile renklendirmesi için teşvik edilmelidir. Daha sonra bu çizilen semboller de kartonun üzerine yapıştırılmalı ve eşleştirme kartı boyutunda kesilmelidir.

Dikkat Edilecek Noktalar

- Kartonların büyüklüğü çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak seçilmeli
- Küçük yaş gruplarına önceden gazetelerden, dergilerden veya yazıcıdan çıkarılan görsellerin verilmesi.
- Büyük yaş gruplarına çizgisiz kağıt ve boya kalemleri verilerek onlardan kendilerine gösterilen akıllı işaretler görsellerinden bir veya bir kaçını çizmeleri istenebilir.

Uygulama

Çocuk ile yüz yüze bakacak şekilde bir masada veya minderlerde karşılıklı olarak oturunuz. Hazırlamış olduğunuz sembollerden oluşan eşleştirme kartlarını sembol gözükmeyecek şekilde çeviriniz. Sıra ile bir siz bir o sembolü açınız. Sembollerin tamamı açılıncaya kadar oyuna devam ediniz. Bu etkinliği grup etkinliği şeklinde de uygulayabilirsiniz.



Fotoğraf 2: Akıllı işaretlerle ilgili eşleştirme kartları

2.3. Akıllı Kurabiyeler

Gereken Malzemeler

- Bir su bardağı sıvı yağ
- Bir su bardağı pudra şekeri
- Üç su bardağı un
- İki yemek kaşığı kakao

Yapılışı

Malzemelerin tamamını uygun bir kaba boşaltarak çocuktan bu malzemeleri yoğurarak bir hamur elde etmesini isteyiniz. Hamurun yarısını kakao eklenmeden önce ayırınız. Diğer yarısına iki yemek kaşığı kakao ekleyerek yeniden yoğurunuz. Hamur kurabiye yapılacak kıvama geldiğinde hamurdan yetecek büyüklükte parçalar alarak önceden çocuğa gösterdiğiniz akıllı işarete ait sembolün şeklini oluşturmasını isteyiniz. Hazırlanan kurabiyeleri uygun ısıda pişiriniz.

Dikkat Edilecek Noktalar

- Bu etkinlik küçük yaş gruplarında yapılacak ise çocukların pişmemiş hamuru yeme ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.
- Her çocuğa yetecek sayıda kurabiye yapılmalıdır.

Uygulama

Pişen kurabiyeler bir tabağa alınır. Etkinliği yapan ebeveyn ya da eğitimci her akıllı işaret sembolü ile ilgili çocuklara bazı bilgiler sunar. Örneğin “Korku ve Şiddet içerir.” Veya “7 yaş üstü çocuklar izlemeli” şeklinde. Gösterilen şekli tahmin eden çocuk kurabiyeyi önce alır. Aynı sorular ara ara tekrar tekrar sorularak çocukların tamamının kurabiyelerden yemesi sağlanır.





Fotoğraf 3: Akıllı kurabiyeler

2.4. Benim ile Konuşan Televizyon

Gereken Malzemeler

- Karton kutu
- Makas
- Yapıştırıcı
- Renkli boya kalemleri
- Süslemek için çeşitli atık malzemeler

Yapılışı

Uygun büyüklükteki bir karton kutunun ön yüzü kare şeklinde kesilir. (Karton kutunun çocuğun içine girip hareket edebileceği büyüklükte olmasına dikkat edilir.) Daha sonra karton kutuya televizyon şekli verilir. Üzerine açma kapama düğmesi vb. detaylar çizildikten sonra çocuğun televizyonu istediği şekilde süslemesine izin verilir.

Dikkat Edilecek Noktalar

- Küçük yaştaki çocukların yutma ihtimaline karşı küçük parçalı objeler tercihen kullanılmamalı.
- Çocuğun etkinliğe katılımını teşvik etmek için etkinlik birkaç kez eğitmeni veya ebeveyn tarafından gerçekleştirilebilir.

Uygulama

Önceden hazırlanmış olan akıllı işaretlere ait semboller ebeveyn ya da eğitimcinin elinde yer alır. Ebeveyn çocuğun önceden gördüğü veya izlediği bir içerik ile ilgili canlandırmalar yapmasını ister. Canlandırmanın seyrine göre akıllı işaret sembolleri gösterilir ve sembol gösterilirken aynı zamanda sesli şekilde ne anlama geldiği ifade edilir “Olumsuz öğeler içerir, Şiddet ve Korku gibi). Örneğin yapılan canlandırmada şiddet ve korku ifadesi yer alıyor olsun. Ebeveyn/educator çocuğa “Şiddet ve Korku” sembolünü göstererek bu canlandırmayı sonlandırmasını ister. Ve şayet bu içerik çocuğun günlük rutin içerisinde izlediği bir içerik ise ve ebeveyn bu daha önce fark etmemiş ise bu içeriğin zararları hakkında konuşulabilir.

3. Referanslar

- Alp, D. ve Kardaş, C. 2013. Çocuk Edebiyatı ve Medya. Eğitim Yayınevi:Ankara
- Altun, A.2008.Türkiye’de Medya Okuryazarlığı. İlköğretmen Eğitimci Dergisi, academia.edu
- Aydemir, S.2013.Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve ÖğretimBilim Dalı.Yüksek Lisans Tezi.
- Bozkurt, İ.2012. Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Öğrencilerin Medyaya Bakışı: Kayseri Örneği. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı.Radyo Televizyon ve Sinema Bilim Dalı.Yüksek Lisans Tezi
- Çakır, H., Koçer, M., Aydın, H.2012.Medya Okuryazarlığı Dersini Alan ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Medya İzlem Davranışlarındaki Farklılıkların Belirlenmesi. acikerisim.selcuk.edu.tr: 8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/.../354829.pdf?
- Görmez, E.2014. Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. Doktora Tezi
- Hesapçuoğlu, M ve Yılmaz, N.2010. Bilgi Toplumunda Okul ve Medya: Medya Pedagojisine Bir Giriş.Morpa Kültür Yayınları:İstanbul.
- İnan, T.2014. Medya Okuryazarlığı: Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Televizyon Ve İnternete İlişkin Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 7 Sayı: 35 818-835

- Kurtulmuş, T.2014. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Medya Okur–Yazarlığı Dersinin Ortaokul Öğrencilerine Etkisi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi
- Üstündağ, A.2020. Çocuk ve Ekran Dijital Medya ve Çocuk Gelişimi. Eğiten Yayınevi:Ankara
- Önal, H.İ.2007.Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı.Türk Kütüphaneciliği Dergisi. 21, 3,335-359.
- Ökten, F., Sayıl, M., Özen, S.Ç.2006. Çocuklar ve Gençlerin Televizyonun Zararlı İçeriklerinden Korunması: “Akıllı İşaretler Sınıflandırma Sistemi” Akademik Çalışma Altyapısı [https:// www.rtukisaretler.gov.tr/ AlsaretlerPublic/content?id=1&mid=3](https://www.rtukisaretler.gov.tr/AlsaretlerPublic/content?id=1&mid=3) (Erişim tarihi: 03.10.2021).
- (<http://www.egitimkutuphanesi.com/akilli-isaretler-nedir-akilli-isaretler-sembol-sistemi-akilli-isaretler-siniflandirma-sistemi-akilli-isaret-leran-lamlari/>)(Erişimtarihi:03.10.2021).

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 11



**Türkçe Öğretmen Adaylarının Temel Dil
Becerilerine Yönelik Yeterlik Algıları ve Öz
Değerlendirmeleri (Rukiye Işık Aydın)**

Türkçe Öğretmen Adaylarının Temel Dil Becerilerine Yönelik Yeterlik Algıları ve Öz Değerlendirmeleri

Rukiye Işık Aydın

*Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
r.isik@alparslan.edu.tr*

** Bu çalışma 2017 yılında gerçekleştirilen uluslararası IBAD sempozyumunda sunulan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Temel Dil Becerilerine Yönelik Yaklaşımları ve Öz Değerlendirmeleri” başlıklı araştırmanın geliştirilmiş ve güncellenmiş halidir.*

Özet

Temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın geliştirilmesi, Türkçe öğretiminin odaklandığı ana konulardan biridir. Türkçe öğretmenleri, söz konusu becerilerin gelişimine sadece yürüttükleri öğretim etkinlikleri ile değil, dili kullanırken sergiledikleri örnek davranışlarla da katkı sunduğundan öğretmen ve öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algı ve tutumları incelemeye değer bir konu olarak görülmüştür. Bu çalışma, öğretmen adaylarının temel dil becerilerine yönelik yeterlik algılarını ve öz değerlendirme sonuçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel bir durum çalışması olan araştırma kapsamında, 2015-2018 yılları arasında Türkçe eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören 50 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların temel dil becerilerine yönelik yeterlik düzeyi algıları, amaçları, kendilerini yeterli ve yetersiz buldukları konular, engelleyici faktörler ile yararlandıkları yöntem ve teknikler ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, öğretmen adaylarının günlük hayattaki yeterlik algılarının mesleki alandakine göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca günlük hayattaki en yüksek yeterlik algısının dinleme becerisinde, en düşük yeterlik algısının ise konuşma becerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki alanda ise öğretmen adayları, okuma konusunda kendilerini daha yüksek oranda yeterli görürken konuşma, en düşük yeterlik algısının tespit edildiği beceri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinden yararlanma amaçlarında öğrenme ve iletişim kurma ilk sırada yer almış; kendilerini yeterli buldukları konularda da iletişim kurma ve anlamlandırmaya yönelik ifadeler öne çıkmıştır. Katılımcıların yetersizlik yaşadıkları konularda, odaklanamama ve günlük hayatta becerilerden yeterince faydalanamama

üzerinde durulurken mesleki bilgi ve deneyim eksikliğine dair değerlendirmelerde de bulunulmuştur.

1. Giriş

Öğretmenliğe hazırlık sürecine yönelik akademik faaliyetlerde, adayların gerekli görülen bilgi ve becerilerle donatılmasına yoğunlaşalı. Öğretmen adaylarının gelişiminde, teorideki bilginin mesleğin pratik becerileriyle birleştirilmesi ve bu sürecin dikkatli bir değerlendirmeye tabi tutulması önemli bir esastır (Hesapçioğlu, 2011: 377; Yalaza Atay, 2003: 99). Bu nedenle kişisel ve mesleki becerilerin yüksek farkındalık ve bilinçle takip edilmesi, öğretmen adaylarının gelişiminde güncel hedefler arasına girmiştir (Koçyiğit, Erdem ve Eğmir, 2020: 776). Mesleki farkındalık ve gelişim kapsamında değerlendirilen ve bu çalışmaya konu olan yeterlik algısı ve öz değerlendirme, eğitim-öğretim ortamlarında göz önünde bulundurulduğunda, kişisel ve mesleki gelişiminde harcanan çabayı önemli ölçüde etkileyebilecek unsurlardır (Gözütok, 2017: 16-20; Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013: 115).

Yeterlik ya da yeterlilik “Bilgi, beceri ve tutumları içeren ve iş görenin kendinden beklenen rolleri, beklenen nitelik ve nicelikte gerçekleştirilmesi/bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmış olmak” (Demirtaş ve Güneş, 2002: 168) şeklinde tanımlanmaktadır. Bir diğer tanım da “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet/görevini yerine getirme gücü, kifayet” (TDK, 2000: 1220) şeklindedir. Buna göre yeterlik, biri işi yapabilme ya da bir beceriyi sergileyebilme başarısıdır. Kişilerin sahip oldukları yeterlikler ve bu yeterliklerin hangi düzeyde olduğuna ilişkin inançları, yeterlik algısı ya da öz yeterlik algısını oluşturur (Ekinci, 2015: 66). Yeterlik algısında, bireyin bilgi ve yeteneğiyle ilgili alanın gerektirdiği bilgi ve yetenek düzeyi arasındaki oran önemlidir ve kişi kendisini başkalarıyla kıyaslamadan bu oran hakkındaki düşüncesini ortaya koyar (Sayın ve Takıl, 2017: 869). Yeterlik algısı yükseldikçe motivasyon ve eylemde bulunmaya yönelik istek de artar (Arseven, 2016: 67).

Öğretim ortamında öğretmenlerden sergilenmesi beklenen genel ve özel yeterlikler, kişisel ve mesleki gelişimin anahtarı olarak görülür (MEB: 2017b: 9). Öğretmen yeterliklerinin temel hedefi, etkili öğrenme ortamını oluşturan iç ve dış faktörleri düzenleme ve sürdürmeye yönelik beceriler kazanmaktır ve kazanılan beceriler sınıf yönetiminin de ana eksenini oluşturur (Demirel, 2006: 194-195). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki ve özel yeterliklere ilişkin algıları ise, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini etkileme gücüne sahiptir (Buluç ve Demir, 2015: 301; Karacaoğlu, 2008: 71). Eğitimciler, kendilerine olan inançları arttıkça daha fazla sorumluluk almakta, karşılaştıkları problemlere odaklanabilmekte, hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmektedirler ve bu durum öğretim ortamına doğrudan yansımaktadır (Hoy ve Miskel, 2012: 150).

Kişinin “kendisi ya da herhangi bir özelliği hakkında yargıda bulunması,kanı bildirmesi, kendi konumunu kendisinin ölçmesi-tartması” (Öncül, 2000: 685) olarak tanımlanan öz (kendini) değerlendirme, bireyin yetkin olduğu ve olmadığı alanlardaki durumu hakkındaki farkındalığını ortaya koymayı sağlar. Öz değerlendirmede öğrenen belli bir hedef bağlamında “ne yaptığı, neden yaptığı, neden yapması gerektiği” gibi konular hakkında yargıda bulunarak kendi öğrenme sürecine değer verir (Boud, 1995: 15). Eğitimde kullanılan önemli ölçme-değerlendirme kavramları arasında bulunan öz değerlendirme, aynı zamanda düşünme becerilerinin aktif şekilde kullanılmasını da içeren üst bilişsel bir beceridir (Kösterelioğlu ve Çelen, 2015: 673). Kişinin güçlü ve sınırlı yönlerine olan farkındalığı arttıkça akademik başarısı ve motivasyonu olumlu yönde gelişir (Zimmerman, 2002: 75). Bu durum da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönetmesine ve değerlendirmesine olanak veren yöntem ve stratejilerin ilgi görmesini sağlamıştır (McDonald and Boud, 2003: 209).

Türkçe öğretiminin ana hedeflerinden birini dört temel dil becerisinin kazandırılmasının ve geliştirilmesinin oluşturduğu söylenebilir. Söz konusu becerilerin geliştirilmesinde sürecin etkili biçimde yapılandırılması, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik öğretim uygulamalarının planlanması ve yürütülmesi, dil bilinci ve sevgisinin aşılması gibi ciddi emek ve birikim isteyen yeterli alanları mevcuttur (MEB, 2017a: 48-50). Eğitim fakültelerinde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının temel dil becerilerine sahip olma düzeyleri ve bu becerileri ne ölçüde geliştirip meslek hayatlarına yansıtabilecekleri, eğitimin kalitesi kadar öğretmen adaylarının tutum ve farkındalıklarıyla da ilgili bir mevzudur. Öğretmenlerin düşüncelerinin ve tutumlarının öğretim sürecine yansması kaçınılmazdır. Özellikle de Türkçe öğretimi gibi örnek davranışların öğrencileri doğrudan etkilediği derslerde düşüncelerin ve tutumların olumlu veya olumsuz etkisi hissedilebilir derecededir (Bağcı, 2007: 32; Özçakmak ve Köroğlu, 2015: 50). Bu bakımdan, Türkçe öğretmen adaylarının eğitimlerinin ve meslek hayatlarının parçası olan temel dil becerilerine karşı algı ve tutumları incelemeye değer bir konudur (Lüle Mert, 2013: 358-359).

Temel dil becerileri günlük hayatta yoğun bir şekilde kullanılsa da Türkçe öğretmenleri için mesleki farkındalık söz konusu olduğundan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın kavramsal karşılığı çok daha geniştir (Ulu, 2019: 300). İnsanlarda ilk ve en erken gelişen dil becerisi olan dinleme, öneminin geç fark edilmesi nedeniyle sınırları hala genişleyen bir alandır ve Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye ilişkin yaklaşımları ve yeterli algıları, sınıf ortamında da etkisini hissettirir (Kurudayıoğlu ve Kana, 201: 246). Anlık olarak gerçekleşen; ses tonu, telaffuz, kelime ve bilgi hazinesi, beden dili gibi birçok faktörü eş zamanlı olarak karşılayan konuşma ise öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissetme noktasında kaygılarının bulunduğu

bir beceridir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 438-440; Kaya ve Bozkurt, 2019: 684). Bu kaygıların giderilmesine, konuşma becerisinin gelişimine yönelik etkinlikler katkı sağlar (Akın, 2016: 88). Okuma, öğretmen adaylarının önemseydiği bir beceridir ancak okumadan etkili biçimde yararlanma söz konusu olduğunda bireysel farklılıkların ön plana çıktığı görülür (Kuşdemir, Bulut ve Uzun, 2020: 89; Özdemir, Özdemir ve Kaya, 2015: 230). Yazma becerisi, öğretmen adaylarının kendilerini etkili ifade etme konusunda çeşitli kaygılar yaşadıkları bir diğer alandır (Göçer, 2013: 11). Bu kaygıların temelinde yazma becerisinin zihinsel olarak ciddi emek ve ön hazırlık isteyen bir süreç olmasının ve öğretmen adaylarının yazılı metinler oluşturma konusunda kendilerini baskı altında hissetmelerinin yattığı görülür (Demirel, 2019: 218; Demir ve Çiftçi, 2019: 2236). Öğretmen adaylarının temel dil becerilerine yaklaşımları ve bu becerileri sergileme konusunda yaşadıkları kaygılar birçok çalışmada yer bulur (Ulu, 2019: 275-279).

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmaya yönelik yeterlik algıları alt problemler kapsamında ortaya çıkarılmaya çalışılmış; öz değerlendirme ise öğretmen adaylarının hem yeterlik algısını ortaya koymada bir araç olarak kullanılmış hem de temel dil becerilerinden yararlanma amaçlarını, kullandıkları yöntem/teknikler ile bu yöntem/teknikleri kullanım nedenleri ve dil becerilerinden etkin şekilde yararlanmalarını engelleyen faktörlere yönelik düşüncelerini belirlemede rol oynamıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni:

Türkçe öğretmen adaylarının temel dil becerilerine yönelik yeterlik algılarının ve öz değerlendirmelerinin nasıl bir görünüm sergilediğinin ortaya konulması amaçlayan bu araştırma, nitel yöntemlerin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir olayın ya da konunun “gerçek ortamında kendi akışı içerisinde derinlemesine” incelenmesine ve “etrafı bir şekilde” betimlemesine dayanmaktadır (Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017: 370).

2.2. Çalışma Grubu:

Çalışma grubu olarak seçilen ve amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenen (amaçlı örneklem için belirlenen kriterler, temel dil becerilerine yönelik dersler almış ya da alıyor olma ve gönüllü katılımdır) 50 öğretmen adayı, 2015-2018 yılları arasında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları:

Verilerin toplanması sırasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiş ve veriler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi:

Gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen verilerin analizi sırasında betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada her alt problem için verilen yanıtlar, benzerlik düzeylerine göre manuel olarak kategorilere ayrılmış ve kodlanmıştır. Elde edilen kodlar ise katılımcılar tarafından tercih edilme oranına göre yüzdeler olarak belirtilmiştir. Bazı alt problemlerde katılımcıların birden fazla yanıt vermesi sebebiyle belirtilen oranlarda buna göre farklılıklar mevcuttur.

2.5. Alt Problemler:

Araştırmada ele alınan alt problemler şu şekildedir:

2.5.1. Dinlemeye İlişkin Alt Problemler:

1. Öğretmen adayları, sahip oldukları dinleme becerisinin günlük hayatta duydukları ve mesleki alanda duyacakları ihtiyaçları karşılamada hangi düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedir?

2. Öğretmen adaylarının dinlemeye ilişkin amaçları nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının sahip oldukları dinleme becerisinin günlük hayatta yeterli olduğunu ve mesleki alanda yeterli olacağını düşündükleri yönleri nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının sahip oldukları dinleme becerisinin günlük hayatta yetersiz buldukları ve mesleki alanda yetersiz kalacağını düşündükleri yönleri nelerdir?

5. Öğretmen adayları, dinlemeyi engelleyen hangi faktörlerle karşılaşmaktadır?

6. Öğretmen adaylarının dinleme sırasında sıklıkla yararlandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yararlanma nedenleri nelerdir?

2.5.2. Okumaya İlişkin Alt Problemler:

1. Öğretmen adayları, sahip oldukları okuma becerisinin günlük hayatta duydukları ve mesleki alanda duyacakları ihtiyaçları karşılamada hangi düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedir?

2. Öğretmen adaylarının okumaya ilişkin amaçları nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının sahip oldukları okuma becerisinin günlük hayatta yeterli olduğunu ve mesleki alanda yeterli olacağını düşündükleri yönleri nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının sahip oldukları okuma becerisinin günlük hayatta yetersiz buldukları ve mesleki alanda yetersiz kalacağını düşündükleri yönleri nelerdir?

5. Öğretmen adayları, okumayı engelleyen hangi faktörlerle karşılaşmaktadır?

6. Öğretmen adaylarının okuma sırasında sıklıkla yararlandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yararlanma nedenleri nelerdir?

2.5.3. Konuşmaya İlişkin Alt Problemler:

1. Öğretmen adayları, sahip oldukları konuşma becerisinin günlük hayatta duydukları ve mesleki alanda duyacakları ihtiyaçları karşılamada hangi düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedir?

2. Öğretmen adaylarının konuşmaya ilişkin amaçları nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının sahip oldukları konuşma becerisinin günlük hayatta yeterli olduğunu ve mesleki alanda yeterli olacağını düşündükleri yönleri nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının sahip oldukları konuşma becerisinin günlük hayatta yetersiz buldukları ve mesleki alanda yetersiz kalacağını düşündükleri yönleri nelerdir?

5. Öğretmen adayları, konuşmayı engelleyen hangi faktörlerle karşılaşmaktadır?

6. Öğretmen adaylarının konuşma sırasında sıklıkla yararlandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yararlanma nedenleri nelerdir?

2.5.4. Yazmaya İlişkin Alt Problemler:

1. Öğretmen adayları, sahip oldukları yazma becerisinin günlük hayatta duydukları ve mesleki alanda duyacakları ihtiyaçları karşılamada hangi düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedir?

2. Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin amaçları nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının sahip oldukları yazma becerisinin günlük hayatta yeterli olduğunu ve mesleki alanda yeterli olacağını düşündükleri yönleri nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının sahip oldukları yazma becerisinin günlük hayatta yetersiz buldukları ve mesleki alanda yetersiz kalacağını düşündükleri yönleri nelerdir?

5. Öğretmen adayları, yazmayı engelleyen hangi faktörlerle karşılaşmaktadır?

6. Öğretmen adaylarının yazma sırasında sıklıkla yararlandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yararlanma nedenleri nelerdir?

3. Bulgular ve Yorum

3. 1. Dinleme Becerisine Yönelik Bulgular:

3.1.1. Dinleme Düzeyine Yönelik Yeterlik Algısı:

Araştırmanın ilk alt problemini oluşturan “Öğretmen adayları, sahip oldukları dinleme becerisinin günlük hayatta duydukları ve mesleki alanda duyacakları ihtiyaçları karşılamada hangi düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedir?” konusuna ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3.1.1. Öğretmen adaylarının, sahip oldukları dinleme düzeyine yönelik yeterlik algıları

Sahip olduğunuz dinleme becerisi, günlük hayattaki ihtiyaçlarınızı karşılayacak düzeyde midir?			Sahip olduğunuz dinleme becerisi, mesleki alanda duyacağınız ihtiyaçları karşılayacak düzeyde midir?		
Cevap	Oran (%)	Frekans	Cevap	Oran (%)	Frekans
Evet	66	33	Evet	46	23
Kısmen	24	12	Kısmen	34	17
Hayır	10	5	Hayır	20	10

Tablodaki sonuçlar, günlük hayatta dinleme becerisine ilişkin algının öğretmen adaylarının %66’sı tarafından yeterli, %24’ü tarafından kısmen yeterli düzeyde bulunduğunu göstermiştir. Ancak mesleki alana yönelik yeterlik algısında bu oran değişmektedir. Mesleki ihtiyaçlar söz konusu olduğunda öğretmen adaylarından kendilerini yeterli bulanların oranı %46 iken kısmen yeterli bulanların oranı %34’tür. Dinleme becerisini mesleki alana yönelik olarak yetersiz görenlerin oranı ise (%20) günlük hayattaki yetersizlik algısının (%10) iki katı kadardır.

3.1.2. Dinleme Amacı:

“Öğretmen adaylarının dinlemeye ilişkin amaçları nelerdir?” alt problemine ilişkin verilerden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.1.2. Öğretmen adaylarının dinlemeye ilişkin amaçları

Amaç	Oran (%)	Frekans
Bilgi edinme, öğrenme	60	30
İletişim kurma	40	20
Karşıdakini anlayabilme-empati kurma	32	16
Keyif alma-rahatlama	14	7
Zihinsel gelişim	12	6
Günlük hayattaki problemleri çözme	10	5

Öğretmen adayları, dinleme becerisinden ağırlıklı olarak bilgi edinme (%60) ve iletişim kurma (%40) amacıyla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Karşıdakini anlayabilme ve empati kurmaya yönelik dinleme (%32) diğer bir önemli amaç olarak ortaya çıkmıştır. Dinlemenin az sayıda kişi tarafından belirtilen diğer amaçlarını ise özellikle müzik dinlemeye yönelik olarak keyif alma-rahatlama (%14), zihinsel gelişim sağlama (%12) ve problem çözme (%10) alt başlıkları oluşturmaktadır.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö5 “En çok ders dinlerken anlatılanları öğrenebilmek için dinlerim. İnsanları anlamak ve kendimi onlara anlatabilmek için de dinlerim.”

Ö7 “Aile ve arkadaş ortamında iyi bir dinleyiciyim. Karşımdakini anlamaya ve ona yardım etmeye çalışırım.”

3.1.3. Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Yeterli Görülen Yönler:

“Öğretmen adaylarının sahip oldukları dinleme becerisinin günlük hayatta yeterli olduğunu ve mesleki alanda yeterli olacağını düşündükleri yönleri nelerdir?” alt problemine ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3.1.3. Dinleme becerisinin günlük hayatta ve mesleki alanda yeterli görülen yönleri

Günlük Hayata Yönelik Yeterlikler	Oran (%)	Frekans	Mesleki Alana Yönelik Yeterlikler	Oran (%)	Frekans
Konuşmacıya saygılı davranma	60	30	İletişim kanalını açık tutma	40	20
İyi bir konuşmayı uzun süre dinleyebilme	20	10	Dikkatini konuya/soruna odaklayabilme	36	18

Dinleme becerisine ait yeterliklerin günlük hayatta ağırlıklı olarak konuşmacıya gösterilen saygı (%60) üzerinde yoğunlaştığı ve az da olsa (%20) iyi bir konuşmacıyı uzun zaman dinlemeye yöneldiği görülmektedir. Ancak mesleki alana yönelik yeterlikler konusunda iletişim kanalını açık tutma (%40) ve dikkatini konuya/soruna odaklama (%36) alanlarında orta düzeyde yeterlik sağlanacağı düşünülmüş ve birçok öğretmen adayının konuya ilişkin olarak görüş bildirmediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının veri toplama sürecindeki görüşmelerde bu alt probleme ilişkin olarak görüş bildirmekten kaçınmaları veya sınırlı oranda görüş bildirmeleri dikkat çeken bir husus olmuştur.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö5 “Karşımdaki insanları iyi bir şekilde dinleyip onlara önemli olduklarını hissettirmeye çalışırım. Bu özelliğimi mesleğimde de kullanıp öğrencilerimin her zaman gelip danışabileceği bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum.”

Ö10 “Konuşan kişiye bağlı. Eğer iyi bir konuşmacıysa uzun süre dinlerim. Meslek anlamında da çocuklarla konuşurken ne anlatmak istediklerini dikkatli bir şekilde dinleyerek anlamaya çalışırım.”

3.1.4. Dineleme Becerisine Yönelik Olarak Yetersiz Görülen Yönler:

“Öğretmen adaylarının sahip oldukları dinleme becerisinin günlük hayatta yetersiz buldukları ve mesleki alanda yetersiz kalacağını düşündükleri yönleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.1.4. Dinleme becerisinin günlük hayatta ve mesleki alanda yetersiz görülen yönleri

Günlük Hayata Yönelik Yetersizlikler	Oran (%)	Frekans	Mesleki Alana Yönelik Yetersizlikler	Oran (%)	Frekans
Dikkatin dağılması-zihnini konuya odaklayamama	46	23	Sıkılma-sabırsız olma	50	25
Akademik konuları uzun süre dinleyememe	40	20	Öğrencilerin yaş grubuna yönelik konuşmalarda tecrübe eksikliği	20	10
Konuşmacının dış görünüşünden ve ses tonundan olumsuz etkilenme	20	10			

Dinleme/izleme becerisine ilişkin olarak günlük hayattaki ve mesleki alandaki en büyük yetersizlik algısı, etkili dinleme süresinin kısalığından kaynaklanmaktadır. Öğretmen adayları, günlük hayatta dikkatlerinin çabuk dağıldığını ve zihinsel olarak konudan uzaklaştıklarını belirtirken (%46), bu durumu akademik konuşmaları uzun süre dinleyememe (%40) takip etmiştir. Günlük hayatta dinleme becerisindeki diğer eksikliği ise kısmen de olsa (%20) konuşmacının dış görünüşüne ve ses tonundan olumsuz etkilenme oluşturmaktadır. Mesleki alana yönelik olarak ise öğretmen adaylarının öğrencileri dinlerken sabırsız davranma ve sıkılma konusunda endişe yaşadıkları (%50), kısmen de (%20) karşılaşacakları yaş grubuyla yoğun bir iletişim içinde olamadıklarından dolayı dinleme konusunda eksiklikler yaşayacaklarını tahmin ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu alt probleme ilişkin de çok fazla yorum yapmadıkları tespit edilmiştir.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö45 “Birini dinlerken bir süre sonra dikkatim dağılıyor ve aklımdan başka şeyler geçeye başlıyor. Bunun mesleğime de yansımından korkuyorum açıkçası.”

Ö2 “Derslerde ve konferans gibi yerlerde çok uzun süre dinleyemiyorum maalesef. Dikkatim çabuk dağılıyor. Çabuk sıkıldığım için öğrencilerimle konuşurken de sabırsız davranabilirim.”

3.1.5. Dinlemeyi Engelleyen Faktörler:

Dinleme becerisine ilişkin bir diğer alt problemini “Öğretmen adayları, dinlemeyi engelleyen hangi faktörlerle karşılaşmaktadır?” sorusu

oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3.1.5. Dinlemeyi engelleyen faktörler

Engelleyici Faktör	Oran (%)	Frekans
Konuşmacının ilgiyi çekememesi-iyi olmaması	46	23
Konunun ilgi çekici olmaması	40	20
Konuşmanın uzun sürmesi	40	20
Dikkatin dağılması-odaklanamama	40	20
Fiziksel ortamın kötü olması (gürültü, sıcak-soğuk, teknik altyapı vb.)	24	12

İyi bir dinleyici olmayı engelleyen faktörlere ilişkin değerlendirmelerde ilk sıraları konuşmacıdan kaynaklanan sorunlar (%46), konunun ilgi çekici olmaması (%40) ve konuşma süresinin uzun olması (%40) gibi durumlar almaktadır. Öğretmen adayları, konu ve konuşmacı dışında kendilerine yönelik eleştiriler yaparak dikkatlerinin dağılmasını ve odaklanamamalarını da önemli bir dinleme engeli olarak (%40) belirtmişlerdir. Ayrıca kısmen de fiziksel ortamın etkilerine (%24) vurgu yapılmıştır.

Konuya ilişkin örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö12 “Dinlerken hem konunun ilgimi çekmesi hem de konuşmacının iyi olması lazım.”

Ö43 “Ben çok uzun süre dinleyemiyorum. Dikkatim çabuk dağılıyor. Ayrıca çevreden gelen seslerden çabuk rahatsız olan biriyim.”

3.1.6. Sıklıkla Yararlanılan Yöntem ve Teknikler:

“Öğretmen adaylarının dinleme sırasında sıklıkla yaralandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yaralanma nedenleri nelerdir?” alt problemine yönelik verilerden elde edilen sonuçlar şu şekilde kategorize edilmiştir:

Tablo 3.1.6. Dinleme sırasında sıklıkla yararlanılan yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yararlanma nedenleri

Yöntem /Teknik	Oran (%)	Frekans	Yararlanma Nedenleri
Katılımlı Dinleme	44	22	Anlamanın daha iyi gerçekleşmesi, kendi duygu fikirlerini belirtme ihtiyacı, etkileşimli bir ortamın oluşması, konuşanın kendini iyi hissetmesini sağlama
Empati Yapararak Dinleme	34	17	Konuşmacının duygu ve düşüncelerini daha doğru anlama, objektif olabilme, konuşmacının kendini iyi hissetmesi, doğru çözümler üretebilme
Katılımsız Dinleme	24	12	Konuşmacıya müdahale etmeme, daha iyi bilgi sağlama
Not alarak Dinleme	20	10	Anlamanın kolaylaşması, kalıcı bilgi sağlama
Eleştirel Dinleme	10	5	Konuya farklı yönlerden bakabilme, bilinçli dinleme süreci sağlama, değerlendirmeler yapabilme
Yaratıcı Dinleme	10	5	Orijinal fikirler üretebilme, zihinsel aktivitelerin etkin olması
Seçici Dinleme	10	5	İlgi çekici noktaları yakalayabilme, sıkılmama, ihtiyaca göre dinlemenin sağlama

Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının anlamanın daha iyi gerçekleşmesi, kendi duygu fikirlerini belirtme ihtiyacı, etkileşimli bir ortamın oluşması, konuşmanın kendini iyi hissetmesini sağlama gibi nedenlerden dolayı katılımlı dinleme becerisinden yararlandıklarını (%44) ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan empati yaparak dinleme de (%34) konuşmacının duygu ve düşüncelerini daha doğru anlama, objektif olabilme, konuşmacının kendini iyi hissetmesi, doğru çözümler üretebilme gibi avantajları nedeniyle tercih edilmektedir. Konuşmacının müdahaleye uğramaması ve daha iyi bilgi sağlama nedeniyle tercih edilen katılımsız dinlemeyi (%24) anlama ve kalıcılık avantajı ile not alarak dinleme (%20) takip etmiştir. Konuya farklı yönlerden bakabilme, bilinçli dinleme süreci sağlama ve değerlendirmeler yapabilme nedeniyle eleştirel dinleme; orijinal

fikirlerin üretilebildiği ve zihinsel aktivitelerin etkin olduğu yaratıcı dinleme ile ilgi çekici noktaları yakalayabilmeyi, sıkılmamayı ve ihtiyaca göre dinlemeyi sağlayan seçici dinleme de öğretmen adayları tarafından az da olsa (%10) tercih edilmiştir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö 41 “Daha çok katılımlı ve yaratıcı dinleme. Aktif bir dinleyici olduğum için katılımlı dinleme, orijinal fikirler ortaya koymaya çalıştığım için yaratıcı dinleme.”

Ö50 “Empati yaparak dinleme. Çünkü bir sorun veya durumda kendimi karşıdakinin yerine koyarak onun duygularını daha rahat anlayabilirim.”

3.2. Okuma Becerisine Yönelik Bulgular:

3.2.1. Okuma Düzeyine Yönelik Yeterlik Algısı:

Araştırmanın okumaya yönelik ilk alt problemini oluşturan “Öğretmen adayları, sahip oldukları okuma becerisinin günlük hayatta duydukları ve mesleki alanda duyacakları ihtiyaçları karşılamada hangi düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedir?” sorusuna ilişkin cevaplardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3.2.1. Öğretmen adaylarının, sahip oldukları okuma düzeyine yönelik yeterlik algıları

Sahip olduğunuz okuma becerisi, günlük hayattaki ihtiyaçlarınızı karşılayacak düzeyde midir?			Sahip olduğunuz okuma becerisi, mesleki alanda duyacağınız ihtiyaçları karşılayacak düzeyde midir?		
Cevap	Oran (%)	Frekans	Cevap	Oran (%)	Frekans
Evet	60	30	Evet	50	25
Kısmen	26	13	Kısmen	26	13
Hayır	14	7	Hayır	24	12

Öğretmen adaylarının %60’ı sahip oldukları okuma düzeyinin günlük hayattaki ihtiyaçları karşılamada yeterli olduğunu düşünürken %26’lık bir oranı da kendisini kısmen yeterli bulmaktadır. Mesleki alana yönelik yeterlik algısında ise kendisini yeterli bulanların oranı %50 olurken kısmen yeterli bulanların oranı %26’dadır. Kendisini günlük hayatta yetersiz bulanların oranı ise %14 iken söz konusu mesleki alan olunca bu oran %24’e yükselmiştir.

3.2.2. Okuma Amacı:

“Öğretmen adaylarının okumaya ilişkin amaçları nelerdir?” alt problemine ilişkin ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.2.2. Öğretmen adaylarının okumaya ilişkin amaçları

Amaç	Oran (%)	Frekans
Kişisel gelişim	60	30
Öğrenme-bilgilenme	50	25
Okurken keyif alma	30	15
Mesleki gelişim	28	14
Entelektüel ihtiyaçları giderme	24	12
Zihinsel faaliyetleri geliştirme	14	7
Dil gelişimini sağlama	8	4

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adayları ağırlıklı olarak kişisel gelişim (%60) ve öğrenme-bilgilenme (%50) amacıyla okumaya yönelmektedirler. Bu durumu keyif alma (%30), mesleki gelişim (%28) ve entelektüel ihtiyaçları giderme (%24) takip ederken en düşük ortalamaların zihinsel faaliyetleri geliştirme (%14) ile dil gelişiminde (%8) ortaya çıkması dikkat çekmiştir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö4 “Okuma amacım ilk olarak okumanın verdiği hazdan yararlanmak, ikinci olarak da mesleki olarak kendimi geliştirmektir.”

Ö 13 “Kitap okuma amacım öncelikle kendimi geliştirmek ve farklı konularda bilgi sahibi olmaktır. Diğer bir amacım ise kelime ve bilgi hazinemi geliştirerek dilimi daha iyi kullanmaktır.”

3.2.3. Okuma Becerisine Yönelik Olarak Yeterli Görülen Yönler:

“Öğretmen adaylarının sahip oldukları okuma becerisinin günlük hayatta yeterli olduğunu ve mesleki alanda yeterli olacağını düşündükleri yönleri nelerdir?” alt problemine yönelik sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3.2.3. Okuma becerisinin günlük hayatta ve mesleki alanda yeterli görülen yönleri

Günlük Hayata Yönelik Yeterlikler	Oran (%)	Frekans	Mesleki Alana Yönelik Yeterlikler	Oran (%)	Frekans
İyi düzeyde anlamlandırabilme	40	20	Okuma sevgisi aşılabilme	40	20
Okuduğunu günlük hayata yansıtabilme	40	20	Okuduklarını sınıfta aktarabilme	40	20
İlgi ve merak duyma	36	18	Merak uyandırabilme	36	18
Okuduklarını özümseyebilme	36	18	Okuduklarını davranışlarına yansıtabilme	36	18

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının okuma becerisine yönelik yeterlik algıları benzer alanlarda ve birbirine yakın düzeylerde ortaya çıkmıştır. Günlük hayatta okuma sırasında iyi düzeyde anlamlandırma yapabilme (%40) ve okuduklarını günlük hayata yansıtabilme (%40) konusunda kendilerini yeterli gören öğretmen adayları ayrıca okumaya karşı ilgi ve merak duyduklarını (%36) ve okuduklarını özümseyebildiklerini (%36) dile getirmişlerdir. Mesleki alana yönelik olarak ise öğretmen adayları öğrencilerde okuma sevgisi uyandırma (%40), okuduklarını sınıfa aktarabilme (%40), ayrıca öğrencilerde merak uyandırma ve okuduklarını davranışlarına yansıtarak onlara örnek teşkil etmede (%36) yeterlik sahibi olduklarına inanmaktadırlar.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö8 “Okuduğum kitapları ve makaleleri iyi bir seviyede anlamlandırabildiğimi düşünüyorum. Ayrıca okumayı seviyorum ve öğrencilerime de sevdirebilirim diye düşünüyorum.”

Ö11 “İlgimi çeken konularda okumayı severim ve öğrencilerimin de meraklı olmasını isterim. Ayrıca okuduğum bilgileri sınıfta paylaşmak ve davranışlarıyla öğrencilerim için örnek bir okuyucu olmak meslek hayatımdaki hedeflerim arasında.”

3.2.4. Okuma Becerisine Yönelik Olarak Yetersiz Görülen Yönler:

“Öğretmen adaylarının sahip oldukları okuma becerisinin günlük hayatta yetersiz buldukları ve mesleki alanda yetersiz kalacağını düşündükleri yönleri nelerdir?” alt problemine ilişkin verilerden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.2.4. Okuma becerisinin günlük hayatta ve mesleki alanda yetersiz görülen yönleri

Günlük Hayata Yönelik Yetersizlikler	Oran (%)	Frekans	Mesleki Alana Yönelik Yetersizlikler	Oran (%)	Frekans
Farklı türde metinlerden yararlanmama	46	23	Yeterli düzeyde okuma yapmamış olma	40	20
Okumaya gereken zamanı ayırmama	30	15	Yöntem ve tekniklere tamamen hâkim olmama	36	18
Farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmama	30	15	Alanla ilgili temel kaynaklara tam anlamıyla sahip olmama	30	15
Okuma ortamdaki koşullardan çok fazla etkilenme	26	13	Etkili okuma ortamını oluşturamama	30	15
Kelime hazinesinin yetersiz kalması	24	12	Okuma motivasyonunu sağlayamama	30	15
Okuma alışkanlığının yetersiz olması	20	10	Yetersiz ön bilgiler	24	12

Elde edilen sonuçlar, farklı türde metinlerden yararlanmama (%46), okumaya gereken zamanı ayırmama (%30), farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmama (%30), okuma ortamındaki koşullardan çok fazla etkilenme (%26), kelime hazinesinin yetersiz kalması (%24) ve okuma alışkanlığının yetersiz olması (%20) gibi durumların öğretmen adaylarının günlük hayatta kendilerini okuma konusunda yetersiz buldukları alanlar olduğunu göstermiştir. Mesleki alana yönelik yetersizlik algısı ise başka konulara işaret

etmektedir. Bu konular yeterli düzeyde okuma yapmamış olma (%40), yöntem ve tekniklere tamamen hâkim olmama (%36), alanla ilgili temel kaynaklara tam anlamıyla sahip olmama (%30), doğru okuma ortamını oluşturamama (%30), okuma motivasyonunu sağlayamama (%30) ve yetersiz ön bilgiler (%24) olarak ortaya çıkmıştır.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö41 “Çoğu zaman hem kendim için hem de iyi bir Türkçe öğretmeni olmak için okumaya ayırdığım zamanın az olduğunu düşünüyorum.”

Ö43 “Okuduğum kitaplar genellikle aynı tür kitaplar. Özellikle de mesleğimde beni geliştirecek kitapları okuyamadığımı hissediyorum.”

3.2.5. Okumayı Engelleyen Faktörler:

Okuma becerisine ilişkin bir diğer alt problemi “Öğretmen adayları, okumayı engelleyen hangi faktörlerle karşılaşmaktadır?” sorusu oluşturur. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin değerlendirmeleri şu şekildedir:

Tablo 3.2.5. Okumayı engelleyen faktörler

Engelleyici Faktör	Oran (%)	Frekans
Okumaya uygun fiziki ortamın olmaması (gürültü, soğuk-sıcak, rahat yer, ışık vb.)	40	20
Okumayı destekleyen sosyal çevrenin (arkadaş, aile vb.) olmaması	28	14
Psikolojik faktörler	24	12
Teknolojik aletlere harcanan zaman	20	10
Odaklanamama/dikkat eksikliği/çabuk sıkılma	20	10
Fiziksel sıkıntılar (hastalık, açlık, yorgunluk vb.)	20	10
Okuma materyalinden kaynaklanan sorunlar	10	5
Okuma kültürünün olmaması	8	4

Konuya ilişkin bulgular öğretmen adaylarının okumayı engelleyici faktör olarak en çok ortam konusunda zorluk yaşadıklarını göstermiştir. Ortamdaki fiziksel koşullarından etkilenmeyi (%40) okumayı destekleyen sosyal çevre bulamama (%28) takip etmektedir. Ayrıca psikolojik faktörler (%24), teknolojik aletlere harcanan zaman (%20), odaklanamama/dikkat eksikliği/çabuk sıkılma (%20) ve fiziksel sıkıntılar (%20) da öğretmen adayları tarafından okumayı engelleyen faktörler arasında

değerlendirilmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının en az vurgu yaptıkları engelleme durumları ise okuma materyalinden kaynaklanan sorunlar (%10) ve okuma kültürünün kişisel olarak eksik görülmesi (%8) olarak ortaya çıkmıştır.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö25 “Ben gürültülü bir ortamda okuyamam. Bu nedenle genellikle gece saatlerini tercih ederim. Ancak o zaman da uykusuzluk çok etkileyebiliyor.”

Ö42 “Benim için dikkat en önemli neden dağınıklığı. Bir de hem ailede hem de arkadaşlar arasında birbirimizi yönlendirebileceğimiz kişilerin olmaması.”

3.2.6. Sıklıkla Yararlanılan Yöntem ve Teknikler:

“Öğretmen adaylarının okuma sırasında sıklıkla yaralandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yaralanma nedenleri nelerdir?” alt probleminde ilişkin verilerden elde edilen bulgular şu şekilde kategorize edilmiştir:

Tablo 3.2.6. Okuma sırasında sıklıkla yararlanılan yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yaralanma nedenleri

Yöntem/ Teknik	Oran (%)	Frekans	Yararlanma Nedenleri
Sessiz Okuma	60	30	Anlama, her ortamda uygulanabilme, tüm okuma materyallerine uygun olma, zamanı verimli kullanma
Not Alarak Okuma	36	18	Anlamayı kolaylaştırma, bilgilerin kalıcı olmasını sağlama
Sesli Okuma	20	10	Anlamayı kolaylaştırma,
Özetleyerek Okuma	6	3	Bilgilerin kalıcı olmasını sağlama, anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırma
Tahmin Ederek Okuma	6	3	Zihinsel faaliyetleri aktif şekilde kullanabilme
İşaretleyerek Okuma	4	2	Anlamayı kolaylaştırma, geri dönüşler yapabilme
Eleştirel Okuma	2	1	Farklı açılardan değerlendirmeler yapabilme
Tartışarak Okuma	2	1	Farklı bakış açıları kazanma ve anlamada kalıcılık

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının anlama, her ortamda uygulanabilme, tüm okuma materyallerine uygun olma ve zamanı verimli kullanma gibi avantajları nedeniyle sessiz okumadan sıklıkla yararlandıklarını (%60) ortaya koymaktadır. Sessiz okumayı anlamayı kolaylaştırma ve kalıcılıkla not alarak okuma (%36) ve yine anlamayı kolaylaştırması sebebiyle sesli okuma (%20) takip etmektedir. Bu üç yöntem/teknik dışında kalıcılık ve anlama/hatırlama kolaylığından dolayı özetleyerek okuma (%6), zihinsel faaliyetler aktif kullanıldığı için tahmin ederek okuma (%6), anlamayı kolaylaştırma ve geri dönüş imkânlarıyla işaretleyerek okuma (%4) öğretmen adayları tarafından kullanılmaktadır. Ayrıca farklı açılardan değerlendirmeler yapabilmeyi sağlayan eleştirel okuma ile farklı bakış açıları kazanma ve anlamada kalıcılığa imkân veren tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikler az da olsa (%2) tercih edilmektedir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö8 “Daha çok sessiz okumayı tercih ederim. Daha hızlı okuyorum ve anlıyorum. Ayrıca çevremdekileri de rahatsız etmiyorum.”

Ö10 “Öğrencilik hayatım daha çok not alarak geçiyor. Bu nedenle genellikle not alarak okuyorum. Böylece hem daha rahat anlıyorum hem de hatırlamak için notlara bakmam yeterli oluyor. Sınavlar için değil kendim için okuyorsam o bölümü tekrar okumak veya not etmek için sıklıkla işaretlemeler yaparım.”

3.3. Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular:

3.3.1. Konuşma Düzeyine Yönelik Yeterlik Algısı:

Öğretmen adaylarının konuşmaya dair ilk değerlendirmeleri “Öğretmen adayları, sahip oldukları konuşma becerisinin günlük hayatta duydukları ve mesleki alanda duyacakları ihtiyaçları karşılamada hangi düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedir?” alt problemine yöneliktir. Konuya ilişkin bulgular şu şekildedir:

Konuşma becerisine ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının %54'lük bir kısmının sahip oldukları konuşma becerisinin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşıladığını, %36'sının ise kısmen karşıladığını düşündüğünü göstermiştir. Yine de sahip oldukları dinleme düzeyinden memnun olmayan (%10) öğretmen adayları mevcuttur. Mesleki alana yönelik olarak ise öğretmen adaylarının sadece %40'ı olumlu görüş bildirmiş, %30'luk bir dilim kısmen yeterli olduklarını dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının %30'u ise kendilerini mesleki yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3.3.1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları konuşma düzeyine yönelik yeterlik algıları

Sahip olduğunuz konuşma becerisi günlük, hayattaki ihtiyaçlarınızı karşılayacak düzeyde midir?			Sahip olduğunuz konuşma becerisi mesleki alanda duyacağınız ihtiyaçları karşılayacak düzeyde midir?		
Cevap	Oran (%)	Frekans	Cevap	Oran (%)	Frekans
Evet	54	27	Evet	40	20
Kısmen	36	18	Kısmen	30	15
Hayır	10	5	Hayır	30	15

3.3.2. Konuşma Amacı:

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Öğretmen adaylarının konuşmaya ilişkin amaçları nelerdir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.3.2. Öğretmen adaylarının konuşmaya ilişkin amaçları

Amaç	Oran (%)	Frekans
İletişim kurma	50	25
Kendini ifade etme	34	17
Bilgi alışverişi	26	12
Keyif alma	10	5

Öğretmen adayları, konuşma becerisini kullanmaya ilişkin amaçlarını belirtirken iletişim kurmaya (%50) ve kendini ifade etmeye (%34) öncelik vermişlerdir. Kimi öğretmen adayları içinse konuşma, bilgi alışverişi (%26) ve keyif alma (%10) amacı taşımaktadır.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö13 “Ailemle ve arkadaşlarımla iletişim kurmak. Zaten bu iki ortamda hem daha rahatım hem de daha fazla konuşuyorum.”

Ö14 “Ortama göre değişiyor. Zaten konuşmayı seven biriyim. Kendimi ifade etmeyi ve çevremdeki insanlarla görüşlerimi/bilgilerimi paylaşmayı seviyorum.”

3.3.3. Konuşma Becerisine Yönelik Olarak Yeterli Görülen Yönler:

Araştırmannın “Öğretmen adaylarının sahip oldukları konuşma becerisinin günlük hayatta yeterli olduğunu ve mesleki alanda yeterli olacağını düşündükleri yönleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.3.3. Konuşma becerisinin günlük hayatta ve mesleki alanda yeterli görülen yönleri

Günlük Hayata Yönelik Yeterlikler	Oran (%)	Frekans	Mesleki Alana Yönelik Yeterlikler	Oran (%)	Frekans
Etkili iletişim kurabilme	60	30	Etkili iletişim kurabilme	60	30
			Kendini ifade edebilme	30	15
Kendini doğru ifade edebilme	50	25	Problem çözebilme	10	5

Öğretmen adaylarının konuşma becerisine ilişkin yeterlik algılarının günlük hayatta etkili iletişim kurma (%60) ve kendini doğru ifade edebilme (%50) olarak iki kategoride toplandığı görülmüştür. Mesleki olarak ise öğretmen adayları, etkili iletişim kurma konusunda (%60) konuşma becerilerine güvenmektedirler. Katılımcıların bir kısmı ise kendilerini eğitim ortamında doğru ifade edebileceklerini (%30) belirtmişlerdir. Az sayıdaki öğretmen adayı da konuşma becerilerinin mesleki alanda karşılaşılan problemleri çözmede yeterli olacağını (%10) düşünmektedir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö5 “Çevremdeki insanlarla konuşarak iyi iletişim kurabiliyorum. Bu özelliğimin öğretmen olunca da işime yarayacağına eminim.”

Ö6 “Anlatmak istediklerimi doğru şekilde ifade edebiliyorum. Mesleğimi yaparken öğrencilerimle ve diğer öğretmen arkadaşlarımla konuşurken beni doğru anlayacaklarını umut ediyorum.”

3.3.4. Konuşma Becerisine Yönelik Olarak Yetersiz Görülen Yönler:

Yapılan görüşmeler sırasında cevap aranan “Öğretmen adaylarının sahip oldukları konuşma becerisinin günlük hayatta yetersiz buldukları ve mesleki alanda yetersiz kalacağını düşündükleri yönleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir.

Tablo 3.3.4. Konuşma becerisinin günlük hayatta ve mesleki alanda yetersiz görülen yönleri

Günlük Hayata Yönelik Yetersizlikler	Oran (%)	Frekans	Mesleki Alana Yönelik Yetersizlikler	Oran (%)	Frekans
Konuşurken bilgi yetersizliği yaşama	40	20	Konuşurken bilgi yetersizliği yaşama	50	25
Yetişkinlerden oluşan bir topluluk önünde konuşamama	34	17			
Ortamdan aşırı şekilde etkilenme	24	12	Konuşma kurallarını/dil kurallarını uygulayamama	30	15
Konuşma kurallarını uygulamama	20	10	Velilerle Konuşmaktan çekinebilme	10	5

Öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yönelik yetersizlik algılarında ilk sırayı hem günlük hayatta (%40) hem de mesleki alanda (%50), konuşurken bilgi eksikliği yaşama almıştır. Günlük hayata ait diğer yetersizlikler, yetişkinlerden oluşan bir topluluk önünde konuşamama (%34), ortamın etkisini aşırı şekilde hissetme (%24) ve konuşma kurallarını tam olarak uygulayamama (%20) olarak belirlenmiştir. Mesleki alanda da yine konuşma kurallarını tam olarak uygulayamama (%30) ve bazı adaylar için de velilerle iletişim kurmaktan çekinme (%10) sorun olarak görülmektedir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö30 “Ben ailemle gayet rahat konuşabiliyorum ancak tanımadığım ve yaş ve bilgi birikimi olarak benden daha ileri seviyedeki insanlarla konuşurken zorlanıyorum. Bu yüzden öğretmen olduğumda velilerle konuşmak beni ilk zamanlar zorlayabilir.

Ö35 “Bilgimin olmadığı konularda konuşmaktan çekiniyorum. Karşımdaki benden daha bilgili olduğu zaman kendimi kötü hissediyorum. Öğretmen olarak da konuşma konusunda öğrencilerin örnek alacağı kişi olacağım konuşurken yapacağım dil hatalarının onları kötü etkilemesinden çekiniyorum. Bu konuda kendimi daha fazla geliştirmeliyim.”

3.3.5. Konuşmayı Engelleyen Faktörler:

Konuşma becerisine ilişkin bir diğer problemi “Öğretmen adayları, konuşmayı engelleyen hangi faktörlerle karşılaşmaktadır?” sorusu oluşturmaktadır. Konuyu ilişkin bulgular şu şekildedir.

Tablo 3.3.5. Konuşmayı engelleyen faktörler

Engelleyici Faktör	Oran (%)	Frekans
Psikolojik Faktörler (utangaçlık, çekingenlik, heyecan)	44	22
Karşısındaki dinlememesi	36	18
Eleştirilme korkusu	30	15
Bilgi ve kelime hazinesinin eksikliği	30	15
Konuşma yanlışları yapıyor olma	26	13

Öğretmen adaylarının konuşma becerilerine ilişkin değerlendirmelerinde kendilerini olumsuz anlamda etkileyen faktörleri psikolojik etkenler (%44), iletişim içinde oldukları kişilerin kendilerini dinlememesi (%36), eleştirilme korkusu (%30), bilgi ve kelime hazinesinin eksikliği (%30) ve konuşma sırasında yapılan hatalar (%26) olarak sıraladıkları görülmektedir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö25 “Daha çok ruh halim. Çabuk utanıp sıkılabiliyorum. Konuşma isteğim kalmıyor o zaman.”

Ö26 “Dilimin sürçmesi, konuya hâkim olmama, bazen de heyecanlanma. Bunlar başlıca nedenlerim.”

3.3.6. Sıklıkla Yararlanılan Yöntem ve Teknikler:

“Öğretmen adaylarının konuşma sırasında sıklıkla yaralandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yaralanma nedenleri nelerdir?” alt probleminin ilişkin bulgular şu şekilde kategorize edilmiştir:

Tablo 3.3.6. Konuşma sırasında sıklıkla yararlanılan yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yararlanma nedenleri

Yöntem/ Teknik	Oran (%)	Frekans	Yararlanma Nedenleri
Katılımlı Konuşma	30	15	Her iki tarafa da söz hakkı verilmesi, farklı düşüncelerin dile getirilebilmesi
İkna Etme	20	10	Olumsuz duygu ve düşüncelerden kişileri uzaklaştırma.
Serbest Konuşma	20	10	Kendini ifade edebilme, konu seçiminde rahat olma, isteğe göre konuşmayı sınırlama
Empati Yapararak Konuşma	20	10	Başkalarının duygu ve düşüncelerini daha iyi anlama
Eleştirel Konuşma	16	8	Farklı açılardan değerlendirmeler yapabileme
Tartışma	12	6	Yoğun bilgi alışverişi

Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının bir ya da birkaç yöntem/teknığe odaklanmak yerine birçok farklı yöntemden/teknikten kısmi olarak yararlandıkları sonucuna ulaştırmıştır. Öğretmen adayları, tarafların beraber katılım gösterdiği ve farklı düşüncelerin dile getirilebildiği katılımlı konuşmayı (%30), olumsuz duygu ve düşünceleri engellemeye yönelik olarak ikna etmeyi (%20), kendini ifade edebilme, konu seçiminde rahat olma, isteğe göre konuşmayı sınırlama gibi avantajlardan dolayı serbest konuşmayı (%20) ve başkalarını daha iyi anlamayı anlamaya sağlayan empati yaparak konuşmayı (%20) birbirine yakın oranlarda tercih etmişlerdir. Farklı açılardan değerlendirme yapma imkânı sağlayan eleştirel konuşma (%16) ve yoğun bilgi alışverişi yapılan tartışma (%12), yine öğretmen adayları tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler arasına girmiştir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö12 “Katılımlı konuşma. Daha rahat bir şekilde düşüncelerimi dile getiriyorum. Hem de tek bir tarafa söz hakkı verilmemiş oluyor.”

Ö13 “İkna etme ve tartışma. Arkadaşlarımla konuşurken onların duygusal konularda yanlışlara düştüklerini görüyorum. Onları ikna etmem gerekiyor. Tartışmada bildiği bir konuda fikirlerimi dile getirip bilmediğim konularda yeni şeyler öğreniyorum.

3.4.Yazma Becerisine Yönelik Bulgular:**3.4.1. Yazma Düzeyine Yönelik Yeterlik Algısı:**

Yazma becerisine yönelik ilk problem cümlesi olan “Öğretmen adayları, sahip oldukları yazma becerisinin günlük hayatta duydukları ve mesleki alanda duyacakları ihtiyaçları karşılamada hangi düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedir?” sorusuna yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.4.1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları yazma düzeyine yönelik yeterlik algıları

Sahip olduğunuz yazma becerisi günlük hayattaki ihtiyaçlarınızı karşılayacak düzeyde midir?			Sahip olduğunuz yazma becerisi mesleki alanda duyacağınız ihtiyaçları karşılayacak düzeyde midir?		
Cevap	Oran (%)	Frekans	Cevap	Oran (%)	Frekans
Evet	60	30	Evet	26	13
Kısmen	30	15	Kısmen	60	30
Hayır	10	5	Hayır	14	7

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının yazma becerisine yönelik yeterlik algılarının günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha olumlu bir tutum sergilediğini ve %60'ının kendisini yeterli, %30'unun ise kısmen yeterli gördüğünü ortaya koymaktadır. Ancak mesleki alana yönelik yeterlik algısının günlük hayattakine oranla daha çekingen bir durum sergilemekte ve öğretmen adaylarının yalnızca %26'sı kendini yeterli görmekte, büyük bir kısmı olan %60'ı ise kısmen yeterli olduklarını düşünmektedir. Bu durum, diğer becerilerle karşılaştırıldığında kendisini mesleki olarak kısmen yeterli bulanlar içerisindeki en yüksek orandır. Kendisini yazma konusunda yetersiz görenlerin oranı ise günlük hayat için %10, mesleki alana yönelik olarak ise %14 düzeydedir.

3.4.2. Yazma Amacı:

“Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin amaçları nelerdir?” alt probleminde ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.4.2. Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin amaçları

Amaç	Oran (%)	Frekans
Öğrenme/bilgilerin kalıcılığını sağlama	50	25
Rahatlama/keyif alma	44	22
İletişim kurma	40	20
Duygu ve düşüncelerini ifade etme	40	20

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının yazma becerisinden yararlanma amaçlarının birbirlerine yakın oranlarda dört ana sebebi olduğunu göstermiştir. Bunların başında öğrenme ve bilgileri kalıcı hale getirmeye yönelik yazma çalışmaları gelmektedir (%50). Bu kategoriyi rahatlama/keyif alma (%44), iletişim kurma (%40) ile duygu ve düşüncelerini ifade etme (%40) takip etmektedir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö11 “Sıklıkla öğrendiğim yeni şeyleri not etmek için yararlanırım. İletişim kurduğum kişilerle mesajlaşmak da günlük hayatımın önemli bir parçası.”

Ö12 “Biriyle konuşamadığım konuları yazmak, kâğıda dersimi dökmek çok rahatlatıcı bir durum benim için. Ayrıca konuşarak anlatamayacağım şeyleri sıklıkla yazarak anlatmaya çalışırım.”

3.4.3. Yazma Becerisine Yönelik Olarak Yeterli Görülen Yönler:

“Öğretmen adaylarının sahip oldukları yazma becerisinin günlük hayatta yeterli olduğunu ve mesleki alanda yeterli olacağını düşündükleri yönleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.4.3. Yazma becerisinin günlük hayatta ve mesleki alanda yeterli görülen yönleri

Günlük Hayata Yönelik Yeterlikler	Oran (%)	Frekans	Mesleki Alana Yönelik Yeterlikler	Oran (%)	Frekans
Kendini yazılı olarak ifade edebilme	54	27	Yazılı iletişim kurabilme	36	17
Yazılı iletişim kurabilme	40	20			
Yazarken keyif alma	24	12	Kendini yazılı olarak ifade edebilme	20	10
Yazma alışkanlığına sahip olma	20	10			

Öğretmen adaylarının yazma becerisine yönelik olarak günlük hayatta yeterli olduklarını düşündükleri konuları kendini yazılı olarak ifade edebilme (%54), yazılı iletişim kurabilme (%40), yazarken keyif alma (%24) ve yazma alışkanlığına sahip olma (%20) gibi kategoriler oluşturmaktadır. Mesleki alana yönelik yeterlikler ise yazılı iletişim kurabilme (%36) ve kendini yazılı olarak ifade edebilme (%20) olarak iki alt kategoriyle sınırlı kalmış ve birçok öğretmen adayı konuyla ilgili görüş bildirmemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yazma becerilerinin mesleki basamağına yönelik endişeleri olduğunu göstermektedir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö36 “Yazmayı sevdiğimden kendimi yazarak daha iyi ifade edebiliyorum.”

Ö37 “Yazılı iletişim kurmada konuşmadan daha iyi olduğumu düşünüyorum. Bu açıdan öğretmen olunca da iletişim kurmada zorluk yaşamayacağımı düşünüyorum.”

3.4.4. Yazma Becerisine Yönelik Olarak Yetersiz Görülen Yönler:

Araştırmada “Öğretmen adaylarının sahip oldukları yazma becerisinin günlük hayatta yetersiz buldukları ve mesleki alanda yetersiz kalacağını düşündükleri yönleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.4.4. Yazma becerisinin günlük hayatta ve mesleki alanda yetersiz görülen yönleri

Günlük Hayata Yönelik Yetersizlikler	Oran (%)	Frekans	Mesleki Alana Yönelik Yetersizlikler	Oran (%)	Frekans
Yazılı anlatım alışkanlığına sahip olmama	50	25	Resmî yazılarda iyi bir dil kullanamama	46	23
Kelime ve bilgi hazinesindeki yetersizlikler	40	20	Yazının şekilsel olarak güzel olmaması	40	20
			Kelime ve bilgi hazinesinin yetersiz kalması	40	20
Anlatmak istediğini tam olarak yansıtamama	30	15	Yazım kurallarını yeterli ölçüde kullanamama	36	18
			Yazılı anlatım alışkanlığının yetersiz olması	30	15
Yazım kurallarında hatalar yapma	20	10	İyi bir yazı için çok fazla zaman harcama	20	10

Öğretmen adaylarının yazma becerilerindeki yetersizliklere yönelik değerlendirmelerinin kişisel ve mesleki olarak farklı durumlar sergilediği dikkat çekmektedir. Kişisel yetersizlikler, yazılı anlatım alışkanlığının olmaması (%50), kelime ve bilgi hazinesindeki yetersizlikler (%40), anlatmak istediğini tam olarak yansıtamama (%30) ve yazım kurallarındaki hatalar (%20) olarak ortaya çıkmıştır. Mesleki yetersizliklerin başında ise resmî bir yazı dili kullanamama (%46), yazının şekilsel olarak güzel olmaması (%40), kelime ve bilgi hazinesindeki yetersizlikler (%40), yazım kurallarına yönelik eksiklikler (%36), yazılı anlatım alışkanlığının yetersiz olması (%30) ve iyi bir yazı için çok fazla zaman harcama (%20) olarak belirlenmiştir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö27 “Genelde konuşarak anlaştığım için yazı yazmaya çok zaman ayırdığımı söyleyemem. Bu nedenle de yazarken anlatmak istediğimi tam

olarak veremeyip konuyu çok fazla saptırabiliyorum. Mesleki olarak ise en büyük eksikliği resmî bir dil kullanma konusunda yaşayacağım gibime geliyor.”

Ö28 “Yazılı anlatımla kendimi ifade edebiliyorum ancak çok iyi bir yazı oluşturmada yeterli kelime ve bilgi hazinesine sahip değilim. Mesleki olarak ise birçok eksikliğim var hala. El yazım hala yeterince iyi değil ve yazım kurallarını öğrencilere örnek olacak düzeyde uygulayamıyorum.”

3.4.5. Yazmayı Engelleyen Faktörler:

Yazma becerisine ilişkin bir diğer alt problem “Öğretmen adayları, yazmayı engelleyen hangi faktörlerle karşılaşmaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.4.5. Yazmayı engelleyen faktörler

Engelleyici Faktör	Oran (%)	Frekans
Yeterince akıcı ve anlaşılır metinler oluşturmama	54	27
Kelime ve bilgi hazinesindeki eksiklikler	40	20
Okunabilirliğinin kötü olması	40	20
Yazmayı alışkanlık haline getirmeme	34	17
Yazma becerisinin gerektirdiği zamanı ve emeği vermemek	20	10

Öğretmen adayları, kendi yazma becerilerine yönelik olarak en fazla engeli akıcı ve anlaşılır metinler oluşturmama (%54), kelime ve bilgi hazinesindeki eksiklikler (%40) ile okunabilirlik (%40) alanlarında yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yazma alışkanlığının olmaması (%34) ve yazmaya ayrılan süre ile emeğin yetersizliği (%20) öğretmen adaylarının engel olarak gördüğü diğer durumlardır.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö2 “Yazdıklarımın, yazmak istediklerimi tam olarak karşılayamaması en sık karşılaştığım sorun. Uygun kelimeleri bulmak bazen zaman alıyor. Cümlelerim kendi içinde anlamlı olsa da bütünlüğü sağlayamadığımı düşünüyorum.”

Ö3 “Ben içerik olarak değil el yazımın anlaşılmasız olması sebebiyle sorun yaşıyorum. Bir Türkçe öğretmeni olarak daha iyi yazmak isterdim.”

3.4.6. Sıklıkla Yararlanılan Yöntem ve Teknikler:

“Öğretmen adaylarının yazma sırasında sıklıkla yaralandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerden yararlanma nedenleri nelerdir?” alt probleminde ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.4.6. Yazma sırasında sıklıkla yararlanılan yöntem ve teknikler ve bu yöntem ve tekniklerden yararlanma nedenleri

Yöntem/Teknik	Oran (%)	Frekans	Yararlanma Nedenleri
Not Alma	60	30	Bilgide kalıcılığı sağlama, anlamaya yardımcı olma
Özet Çıkarma	50	25	Bilgide kalıcılığı sağlama, düşünceleri düzenleyebilme, zaman tasarrufu
Serbest Yazma	50	25	İstenen konularda yazmaya imkân vermesi, rahatlama, keyif alma,
Yaratıcı Yazma	30	15	Yeni ve özgün fikirler ortaya çıkarabilme

Öğretmen adaylarının yazmaya yönelik faaliyetlerinde ilk sırayı bilgide kalıcılığı sağladığı ve anlamaya yardımcı olduğu için not alma (%60) oluşturur. Bilgide kalıcılığı sağlama, düşünceleri düzenleyebilme ve zaman tasarrufu gibi gerekçelerle özet çıkarma (%50) ile istenen konularda yazmaya imkân verme, rahatlama, keyif alma gibi avantajları olan serbest yazma (%50) yüksek oranda tercih edilen diğer yöntem ve tekniklerdir. Yaratıcı yazmaya da yeni ve özgün fikirler ortaya çıkarabildiği için öğretmen adaylarının bir kısmı tarafından (%30) yer verilmiştir.

Konuya ilişkin bazı örnek cevaplar şu şekildedir:

Ö8 “Not alma ve özet çıkarma en çok kullandığım yöntemler. Belki de öğrencilik hayatım uzun sürdüğü için bunlardan sıklıkla yararlanıyorum. Hem öğrenmeyi sağlaması hem de öğrenilenleri unutmayı engellemesi bakımından önemli.”

Ö9 “Yazmak benim için bir çeşit terapi gibi. Bu nedenle serbest yazma en çok kullandığım yöntem.”

4. Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmen adaylarının temel dil becerileri olan dinleme, okuma konuşma ve yazmaya ilişkin yeterlik algılarının ve öz değerlendirmelerinin

incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bu bölümde, ilgili literatürdeki benzer çalışmalardan da yararlanılarak sunulmuştur.

4.1.Dinleme Becerisine İlişkin Sonuçlar:

Öğretmen adaylarının %66'sı sahip oldukları dinleme düzeyinin günlük hayattaki ihtiyaçları karşıladığını düşünürken %24'ü de kendisini kısmen yeterli görmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının kendilerini günlük hayatta en yüksek oranda yeterli gördükleri becerinin dinleme olduğunu göstermiştir. Mesleğe yönelik ihtiyaçlar söz konusu olduğunda ise dinlemede kendisini yeterli bulanların oranı %46, kısmen yeterli bulanların oranı ise %34 olmuştur. Dinleme konusunda kendisini yetersiz bulanların oranını günlük hayatta %10 iken mesleki ihtiyaçlar söz konusu olduğunda %20'ye çıkmıştır. Eyüp (2019, s.1779) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmen adaylarının dinlemeye yönelik yeterlik algılarının benzer düzeylerde olduğu (%62,5 yeterli, %20,8 kısmen yeterli, %16,6 yetersiz) tespit edilmiştir. Bu durumda, Türkçe öğretmen adaylarının yarısından fazlasının dinleme becerisi söz konusu olduğunda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri söylenebilir. Dinlemeye ilişkin amaçlar söz konusu olduğunda ise öğretmen adaylarının çoğunluğu bilgi edinme-öğrenme (%60), bir kısmı ise iletişim kurma (%40) ya da empati kurma (%32) amacıyla bu beceriden yararlandıklarını belirtmiştir. Dinleme amacını keyif alma-rahatlama (%14), zihinsel gelişim sağlama (%12) ve günlük hayattaki problemleri çözme (%10) olarak belirten katılımcılar da mevcuttur. İlgili sonuçlar, öğretmen adaylarını dinlemeye yönlendiren en önemli iki faktörün bilgi edinme ve iletişim olduğunu ortaya koymaktadır.

Dinleme becerisinde, öğretmen adaylarının kendilerini yeterli gördükleri konuların günlük hayata yönelik olanları konuşmacıya saygılı davranma (%60) ve kısmen de (%20) iyi bir konuşmayı uzun süre dinleyebilme olarak iki boyutta ele alınmıştır. Öğretmen adaylarını mesleki olarak ise iletişim kanalını açık tutma (%40) ve dikkatini konuya-soruya odaklayabilme (%36) alt başlıklarında olumlu görüş bildirmiş; ancak birçok katılımcı da görüş bildirmekten kaçınmıştır. Konuyla ilgili olarak günlük hayatta yetersiz görülen yönler, dikkat dağılması-odaklanamama (%46), akademik konuları uzun süre dinleyememe (%40), konuşmacının dış görünüşü ve ses tonundan olumsuz etkilenme (%20) olarak ortaya çıkmıştır. Mesleki alanda ise öğretmen adaylarının dinlerken sıkılma-sabırsız davranma (%50) konusunda endişeli oldukları ve öğrencilerinin içinde bulunduğu yaş grubuna yönelik konuşmalarda tecrübe eksikliği yaşama (%20) ihtimalini düşündükleri görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının dinlemede odaklanmayı önemli bir ayrıntı olarak ele aldıklarını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının dinleme sürecinde kendilerini olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin değerlendirmelerinde konuşmacının ilgi çekmemesi (%46),

konunun ilgi çekici olmaması (%40), konuşmanın uzun sürmesi (%40) gibi konuşmacıya ve konuya bağlı faktörler öne çıkmıştır. Ortaya çıkan diğer alt başlıklar ise dinleyiciden kaynaklı dikkati toplayamama-odaklanamama (%40) ile fiziksel ortama bağlı faktörler (%24) olmuştur. Emiroğlu (2013: 296-300) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adayları, konuşmacının dile ve konuya hâkimiyetinin, beden dili kullanımının ve fiziksel durumunun dinlemeyi olumsuz etkileyebileceğini dile getirmişlerdir. Yine aynı çalışmada katılımcılar konudan, dinleyici özelliklerinden ve ortamdaki olumsuz etkilendiklerine değinmişlerdir. Bu durumda, öğretmen adaylarının dinleme becerisinin niteliğini konuşmacının ve dinleme ortamının niteliğiyle ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Dinleme becerisine ilişkin son alt başlık, kullanılan dinleme yöntem ve teknikleridir. Öğretmen adaylarının öncelikli olarak yararlandıklarını belirttikleri yöntem ve teknikler katılımlı (%44), empati yaparak (%34) ve not alarak (%24) dinleme olurken eleştirel, yaratıcı ve seçici dinlemeden de yararlandıklarını belirtenler (%10) mevcuttur. Bu sonuçlar Kurudayıoğlu ve Kana (2013: 254-255) tarafından yapılan çalışmadaki verilerle uyuşmamıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği yöntem ve tekniklerde ilk üç sırayı “etkili, eleştirel, ayırt edici” dinleme almıştır. Dinleme yöntem ve tekniklerinin tercihinde ise anlamının daha iyi gerçekleşmesi veya kolaylaşması, kendi duygu fikirlerini belirtme ihtiyacı, etkileşimli bir ortamın oluşması, konuşanın kendini iyi hissetmesini sağlama, konuşmacının duygu ve düşüncelerini daha doğru anlama, objektif olabilme, doğru çözümler üretebilme, konuşmacıya müdahale etmeme, daha iyi ve kalıcı bilgi sağlama, konuya farklı yönlerden bakabilme, bilinçli dinleme süreci sağlama, değerlendirmeler yapabilme, orijinal fikirler üretebilme, zihinsel aktivitelerin etkin olması, ilgi çekici noktaları yakalayabilme, sıkılmama ve ihtiyaca göre dinlemenin sağlanması gibi nedenler etkili olmuştur.

4.2. Okuma Becerisine İlişkin Sonuçlar:

Okuma becerisine yönelik olarak ele alınan ilk konu öğretmen adaylarının okuma düzeylerini günlük hayatta ve mesleki alanda hangi oranda yeterli buldukları olmuştur. Kendisini günlük hayatta yeterli bulanların oranı %60, kısmen yeterli bulanların ise %26’dır. Mesleki alanda kendisini yeterli bulanlar %50 olurken kısmen yeterli bulanlar %26’dır. Ayrıca kendisini günlük hayatta yetersiz bulanların oranı %14 iken mesleki alanda yetersiz bulanların %24 olarak tespit edilmiştir. Okuma, öğretmen adaylarının mesleki olarak en yüksek oranda kendilerini yeterli buldukları beceridir. Okumaya ilişkin amaçlarda ise kişisel gelişim (%60), öğrenme/bilgilenme (%50), keyif alma (%30) ve mesleki gelişim (%28) konuları öne çıkmıştır. Ayrıca entelektüel ihtiyaçları giderme (%24), zihinsel faaliyetleri geliştirme (%14) ve dil gelişimi (%8) de amaçlar arasına girmiştir. Öğretmen

adaylarının okumayı kişisel gelişim kavramıyla ilişkilendirmesi dikkat çeken bir husustur.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlarda, okuma becerisinde hem bireysel hem de mesleki olarak yeterli görülen yönleri ele almıştır. Buna göre öğretmen adayları, günlük hayattaki okuma etkinlikleri söz konusu olduğunda iyi düzeyde anlamlandırabilme (%40), okuduğunu günlük hayata yansıtabilme (%40), ilgi ve merak duyma (%36) ile okuduklarını özümseyebilme (%36) gibi konularda olumlu yönde değerlendirmelerde bulunmuştur. Mesleki alana yönelik yeterlikler ise okuma sevgisi aşılabilme (%40), okuduklarını sınıfta aktarabilme (%40), merak uyandırabilme (%36) ve okuduklarını davranışlarına yansıtabilme (%36) alt başlıklarında ortaya çıkmıştır. Okuma becerisinin öğretmen adayları tarafından günlük hayatta yetersiz görülen yönlerini farklı metin türlerinden yararlanamama (%46), okumaya gereken zamanı ayırmama (%30), farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmama (%30), ortam koşullarından etkilenme (%26), kelime hazinesinin yetersiz kalması (%24) ve okuma alışkanlığının yetersiz olması (%20) oluşturmuştur. Mesleki alan söz konusu olduğunda olumsuz durumlar, yeterli düzeyde okuma yapmamış olma (%40), yöntem ve tekniklere tamamen hâkim olmama (%36), alanla ilgili temel kaynaklara hâkim olmama (%30), etkili okuma ortamı oluşturamama (%30), okuma motivasyonu sağlayamama (%30) ve yetersiz ön bilgiler (%24) alt başlıklarında belirtilmiştir. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013: 133-134) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini okuma eğitimi konusunda yeterli buldukları durumlar “kitap okumanın yararlı olduğunu düşünme, görsellerden yararlanarak metnin içeriğinin tahmin edilmesini sağlayabilme, okuduğunu anlamada görsellere dikkat etme, okuduklarından çıkarımlar yapabilme, etkinliği uygulayabilme, türüne göre okuma metni seçebilme”; kısmen yeterli buldukları konular ise “okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanmalarını sağlayabilme, etkinliğe uygun araç gereç seçebilme, okuma alışkanlığını kazanmanın önemi konusunda duyarlı olma, sınıf kitaplığı oluşturabilme, okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme” olarak belirlenmiştir. Bu durumdan Türkçe öğreten adaylarının, etkili ve verimli bir okuma ortamı ve süreci sağlamayı mesleki olarak önemsedikleri düşüncesi doğabilir.

Öğretmen adayları okumayı engelleyen faktörleri, okumaya uygun fiziki ortamın (%40) ve sosyal çevrenin (%28) olmaması, psikolojik faktörler (%24), teknolojik aletlere harcanan zaman (%20), odaklanamama/dikkat eksikliği/çabuk sıkılma (%20), fiziksel sıkıntılar (%20) ve kısmen de okuma materyalinden kaynaklanan sorunlar (%10) ile okuma kültürünün olmaması (%8) olarak belirtmişlerdir. İlgili sonuçlar fiziksel ve sosyal çevrenin öğretmen adayları için okumada etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adayları tarafından sıklıkla kullanılan yöntem ve teknikler ise sessiz okuma (%60), not alarak okuma (%36) ve sesli okuma (%20) olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca özetleyerek (%6), tahmin ederek (%6), işaretleyerek (%4), eleştirel (%2) ve tartışarak (%2) okuma da kısmen tercih edilen yöntemler olmuştur. Öğretmen adaylarının okuma yöntem ve tekniklerini tercih etmede etkili faktörleri ise etkili ve kolay anlama; okuma ortamının, materyalinin ve zamanının uygunluğu; bilgide kalıcılık, hatırlama, zihinsel faaliyetleri aktif şekilde kullanabilme, okurken geri dönüşler yapabilme, farklı açılardan değerlendirmeler yapabilme ve farklı bakış açıları kazanma gibi konular oluşturmuştur.

4.3. Konuşma Becerisine Yönelik Sonuçlar:

Öğretmen adaylarından kendilerini konuşma becerisi açısından günlük hayatta yeterli bulanlar %54 iken kısmen yeterli olarak değerlendirenler %36, yetersiz olarak değerlendirenler ise %10 olarak tespit edilmiştir. Mesleki alanda ise öğretmen adayları konuşma becerilerini %40 oranında yeterli, %30 oranında kısmen yeterli, %30 oranında ise yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Mesleki alanda kendilerini yetersiz olarak değerlendirenlere ait en yüksek oran konuşmadır. Araştırma sonuçları, konuşma amaçlarında ise ilk sıraları iletişim kurma (%50) ve kendini ifade etme (%34) alt başlıklarının aldığını, bilgi alışverişi (%26) ve keyif almanın (%10) da amaçlar arasında yer bulduğunu göstermiştir.

Konuşma becerisine yönelik olarak öğretmen adayları, kendilerini etkili iletişim kurabilme (%60) konusunda yeterli görürken kendini doğru ifade edebilme becerisi günlük hayatta (%50) ve mesleki olarak (%30) değinilen ikinci alt başlıktır. Mesleki yeterliklere kısmen de problem çözebilme (%10) alt başlığı eklenmiştir. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde dile getirilen yetersizlikler ise günlük hayata yönelik olarak bilgi yetersizliği yaşama (%40), yetişkinlerden oluşan bir topluluğun önünde konuşamama (%34), ortamdaki etkilenme (%24) ve konuşma kurallarını uygulayamama (%20) olarak tespit edilmiştir. Mesleki yetersizliklerde alt başlıklar, bilgide yetersizlik yaşama (%50), konuşma kurallarını uygulayamama (%30) kısmen de velilerle konuşmaktan çekinebilme (%10) olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki ve akademik alanlardaki konuşmalarda yetersizlik yaşama konusundaki endişeleri Özdemir (2018: 368) tarafından yapılan çalışmaya da yansımış; araştırmacı, Türkçe öğretmen adaylarının bireysel iletişime yönelik konuşmalarda kendilerini rahat hissederken sempozyum, panel ve konferans gibi akademik konuşmalarda gerginlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının iletişime dayalı karşılıklı konuşmalardan ziyade akademik içeriği olan ve bilgi birikimi gerektiren konuşmalarda yetersizlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Konuşma becerilerini olumsuz etkileyen durumları öğretmen adayları psikolojik faktörler (%44), ilgisiz dinleyici (%36), eleştirilme korkusu (%30), bilgi ve kelime hazinesinin eksikliği (%30) ve konuşma yanlışları yapıyor olma (%26) alt başlıklarında ele almışlardır. Akkaya (2012: 417) ise aralarında Türkçe öğretmen adaylarının da bulunduğu eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma konusundaki sorunlarını tercih edilme yoğunluğuna göre sırasıyla “ses, ton vurgu, telaffuz yanlışları; psikolojik nedenler, duraksama, dil bilgisi kurallarını uygulayamama, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenler ve toplumsal engeller” olarak belirlemiştir. Psikolojik faktörlerin olumsuz etkisine yönelik sonuçların hem bu araştırmada hem de Akkaya tarafından yapılan araştırmada yer alması, konuşmanın duyuşsal boyutunun öğretmen adayları tarafından önemsendiğini göstermektedir.

Konuşma becerisine dönük olarak kullanılan yöntem ve tekniklerde ilk sırayı katılımlı konuşma (%30) alırken onu ikna etme (%20), serbest konuşma (%20) ve empati yapma (%20) izlemiştir. Tercih edilen yöntem ve teknikler arasında kısmen de olsa eleştirel konuşma (%16) ve tartışma (%12) da girmiştir. Yöntem ve tekniklere yönelik tercihleri etkileyen unsurları ise konuşmacıların karşılıklı olarak söz hakkı alması, farklı düşünceleri dile getirme, muhatabı olumsuz duygu ve düşüncelerden uzaklaştırma, kendini ifade etme, konu seçiminde serbest olma, konuyu isteğe göre sınırlandırabilme, empati yapma, farklı açılardan değerlendirmeler yapabilme ve yoğun bilgi alışverişi gibi kategoriler oluşturmuştur.

4.4. Yazma Becerisine Yönelik Sonuçlar:

Öğretmen adaylarının sahip oldukları yazma becerilerine ilişkin yeterli algıları günlük hayat için %60 oranında yeterli, %30 oranında kısmen yeterli ve %10 oranında yetersiz olarak tespit edilmiştir. Ancak mesleki alana yönelik yetersizlikler, diğer becerilere oranla, daha farklı bir sonuç vermiştir. Öğretmen adaylarının yalnızca %26’sı kendilerini mesleki anlamda yeterli hissettiklerini belirtirken %60’ı kısmen yeterli olduklarını, %14’ü ise yetersiz olduklarını dile getirmiştir. Diğer becerilerle kıyaslandığında katılımcılardan kendilerini yeterli olarak görenlere ait en düşük; kısmen yeterli görenlere ait en yüksek oranın yazma becerisinde ortaya çıktığı görülmektedir. Yazma becerisinden yararlanma amaçlarıyla ilgili olarak öğretmen adayları öğrenme/bilgilerin kalıcılığını sağlama (%50), rahatlama/keyif alma (%44), iletişim kurma (%40) ve duyguları/düşünceleri ifade etme (%40) konularını dile getirmişlerdir.

Yazma becerisinde öğretmen adayları, günlük hayatta kendini yazılı olarak ifade edebilme (%54), yazılı iletişim kurabilme (%40), yazarken keyif alma (%24) ve yazma alışkanlığına sahip olma (%20) konularında yeterli olduklarını ifade etmiştir. Mesleki alana yönelik yeterlikler ise yazılı iletişim

kurabilme (%36) ve kendini yazılı olarak ifade etme (%20) kategorilerinde ortaya çıkmış; ancak öğretmen adaylarının bir kısmı konuyla ilgili değerlendirmelerde bulunmamıştır. Yazma becerisinde yaşanan yetersizliklere yönelik değerlendirmeler günlük hayat söz konusu olduğunda yazılı anlatım alışkanlığının olmaması (%50), kelime ve bilgi hazinesindeki yetersizlikler (%40), anlamı tam olarak aktaramama (%30) ve yazım kurallarındaki hatalar (%20) olarak ortaya çıkmıştır. Mesleki yetersizliklerde öne çıkan durumlar da resmî bir yazı dili kullanamama (%46), yazının şekilsel olarak güzel olmaması (%40), kelime ve bilgi hazinesindeki yetersizlikler (%40), yazım kurallarına yönelik eksiklikler (%36), yazılı anlatım alışkanlığının yetersiz olması (%30) ve iyi bir yazı için çok fazla zaman harcama (%20) kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmen adaylarının yazma becerilerinin mesleki olarak bazı yetersizlikler yaşamalarına neden olacağı endişesi taşıdıkları tespit edilirken Kalaycı ve Erdoğan (2017: 1491) da sınıf ve Türkçe öğretmen adaylarının yazmayı zor bir beceri olarak gördüklerini mesleki olarak başarısızlık endişesi taşıdıklarını belirlemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının özellikle mesleki alanda yazılı anlatım konusundaki endişelerinin yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Yazma becerilerini olumsuz etkileyen faktörleri öğretmen adayları, akıcı ve anlaşılır metinler oluşturamama (%54), kelime ve bilgi hazinesindeki eksiklikler (%40), okunabilirliğin kötü olması (%40), yazma alışkanlığının olmaması (%34) ve yazmaya ayrılan süre ile emeğin yetersizliği (%20) alt başlıklarında dile getirmişlerdir. Demir ve Çiftçi (2019: 2232-2236) Türkçe öğretmen adaylarını olumsuz etkileyen ve yazmaya yönelik kaygıya neden olan faktörlerin yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi, yeterli bilgiye sahip olmadıkları konularda yazma, fiziksel ortamın yarattığı şartlar, yazma süresinin kısalığı gibi etkenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. İki çalışmada da öğretmen adaylarının bilgi eksikliğini ve süreyi önemli bir engel olarak gördükleri fark edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sıklıkla yararlandıkları yazma yöntem ve teknikleri not alma (%60), özet çıkarma (%50), serbest yazma (%50) ve yaratıcı yazma (%30) oluşturmuştur. Bu yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesi; bilgide kalıcılık sağlama, anlamayı destekleme, düşünceleri düzenleme, zaman tasarrufu, istenilen konuları ele alma, rahatlama, keyif alma ve özgün fikirler üretme gibi nedenlere dayandırılmıştır.

5. Kaynakça

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Route Educationa land Social Science Journal*, 3 (1), 75-90.

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 405-420.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11 (19), 63-80.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 21 (1), 29-62.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. New York: Routledge Falmer.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 289-308.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (1), 1151-1169.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısını düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (4), 2215-2239.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 210-220.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı: öğretimde planlama ve değerlendirme (10. basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 62-76.
- Emiroğlu, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 269-307.
- Eyüp, B. (2019). Türkçe öğretmen, adaylarının dinleme dersiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (3), 1773-1795.

- Gözütok, F. D. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 1-14.
- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: eğitim programları ve öğretim* (genişletilmiş 7. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (çeviri editörü: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (64), 1480-1495.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kaya, Ö. ve Bozkurt, B. Ö. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8 (3), 670-691.
- Koçyiğit, M., Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (3), 774-799.
- Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2015). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elementary Education Online/İlköğretim Online*, 15 (2), 671-681,
- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 109-138.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 245-258.
- Kuşdemir, Y., Bulut, P. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 23, 74-90.

- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerilerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), 357-372.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özçakmak, H. ve Köroğlu, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (4), 49-58.
- Özdemir, O., Özdemir, M. ve Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 219-233.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 361-374
- McDonald, B. and Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10 (2), 209-220.
- MEB (2017a). *İlköğretim özel alan yeterlikleri: Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Sayın, A. ve Takıl, N. B. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının sosyal ve akademik yeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 868-883.
- TDK. (2000). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 272-314.
- Yalaza Atay, D. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 12



**Effectiveness of the Perp2go Program on
Changing Teacher Constructs (Serap Saribaş)**

Effectiveness of the Perp2go Program on Changing Teacher Constructs

Dr. Öğretim Üyesi, Serap Sarıbaş

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, serapsaribas@kmu.edu.tr

1. Prep2Go Program and the CLT Approach:

Foreign language teachers, irrespective of the subjects being taught, often find themselves standing at the crossroads where disparate facets of reality such as socio-cultural, linguistic, philosophical, and pedagogical meet. These continue to change daily and together constitute the objective and subject contents and methods of teaching. In the field of instructing, due to the magnitude of transition or expansion, it is essential to take into account the “whole teacher”, from their proposal history and emotional and interpersonal world to the technical and public aspects of their rate (Roberts, 1998). The way a teacher carries out the role is a matter of determination; thus, decisions about changes in practice are professional decisions based on personal preferences, beliefs, and values (O’Hanlon, in Elliot, 1993). In this paper, three English teachers attended a teacher training program called “Prep2Go” where they were trained in using teaching techniques and tactics and approaches that heavily focused on Communicative Language Teaching. This training course lasted 4 weeks and took place in Istanbul, Turkey. The teachers were given a power point presentation and asked how they could present it to students using the Communicative Language Teaching Approach constructively. The point of Prep2Go program is to teach learners to communicate in the target language just as a native speaker would, eliminating the need for “linguistic forms, meanings, and functions in its syntax. Communicative language training stresses the semantics” of a language:

1.1. Statement of the Problem:

Being primarily an ESL (English as a Second Language) methodology, “it swiftly gained widespread acceptance in Western countries, following which it launched to expand all over the world. Conveying the contemporary and being endorsed as a retort against traditional language teaching methodologies, CLT has had a major impact on English language teaching practice in both ESL and EFL (English as a Foreign Language) environments” (Burnaby & Sun, 1989; Chick, 1996; Ellis, 1996; Hiep, 2007; Hu, 2002; Li, 1998; Rao, 2002; White, 1989).

1.2. The Aim of the Study:

The aim of this study is to investigate the effect of the Prep2Go teacher training program on the personal and professional development of EFL teachers in Turkey. This study especially aims to see how Prep2Go and its emphasis on CLT enables teacher to develop a system to support themselves in coping with any problem related to their personal life and or professional life. Ultimately, based on the teacher responses, this analysis aims to provide EFL teachers with a framework for implementing CLT in their own teaching practices.

2. Review of Literature

This section aims to review how the Prep2Go training program originated and how the CLT technique can be implemented into the personal and professional development of EFL teachers. For the direction of the study, preliminary research on the theoretical framework of related studies such as those on teacher adjustment and progress was conducted. Constructivism is a language theory which hypothesizes that humans generate comprehension and meaning from an interaction through their senses and their own experiences. In childhood, this interaction occurs between their experiences and their reflexes or behavior-patterns, systems which Piaget termed as knowledge schemata. There is some research to support the use of constructivist teaching techniques, and some that disputes the effectiveness of these techniques. Prep2Go maintains that the CLT technique endeavors to create an atmosphere in which participant teachers can participate and share their proficiencies in regards to their individual and professional entities.

2.2. Personal Construct Psychology

“Personal Construct Psychology (PCP) is acknowledged as such, rather than as a “theory”, because it is the only approach in psychology established from the start as a complete psychology”, explicit about its assumptions and theoretical foundation. <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~gaines/WebGrid/WebGridIV.html>).

2.3. Prep2Go: CLT and Teacher Development

Savignon (1983) reviewed “second language acquisition research as a source for learning theories and considered the role of linguistic, social, cognitive, and individual variables in language acquisition”. Other theorists, such as Stephen Krashen, “who is not precisely associated with Communicative Language Teaching, have developed theories cited as compatible with the principles of CLT”. Krashen appraises “acquisition as the primary function involved in developing language proficiency and differentiates this process from learning”.

3.Methodology

The effects of Prep2Go-CLT techniques on the personal and professional development of EFL teachers were assessed with a particular focus on how CLT techniques facilitate better understanding in teachers and assist them in coping with any complications in their individual and professional lives. Centered on the outcomes of the teachers' reflection, this study attempts to provide EFL teachers with a framework for new (alternative) teacher development programs implementing the CLT technique.

3.1.Procedure

The Prep2Go-CLT program used in this study was conducted over 4 weeks for 10 hours per week and was implemented in stages. In this program, participant teachers were given a PowerPoint presentation and asked how they could present it to students using the CLT method.

4.Repertory Grid

The Repertory Grid (rep-grid) is an "interviewing technique that employs factor analysis to determine an idiographic measure of personality". It was devised by George Kelly in 1955 and is based upon his personal constructs' theory of personality. Initially, "this technique was used to determine the role and association between patients and their families or friends. It was also used to understand the relationships between patients' constructs about people. However, since the rep-grid is not only a test but also a methodology, it has been developed and applied in many forms" (Bannister and Mair, 1968; Fransella and Bannister, 1977; Yeung and Watkins, 200; Pope and Denicolo, 2001). "With this method, the individual's world of meaning can be examined by analyzing the organization of constructs of the individual in any particular context" (Fransella and Bannister, 1997). "By the means of the repertory grid form, data concerning an individual's perception in response to an intended problem of inquiry are collected through some procedures of construct elicitations" (Pope and Keen, 1981; Sendan, 1995; Yumru, 1999; Pope and Denicola, 2001). "The form consists of constructs, a rating scale, and elements. A construct is a bipolar abstraction an individual uses to distinguish similar and different perceptions among events.

4.1. Data Analysis

Data obtained from the repertory grids were analyzed as the main concern of the Prep2Go-CLT program. The follow up interviews and researcher's diary supported the findings.

4.2.The Computer Analysis of the Repertory Grid Data

The repertory grid data collected at the beginning and end of the Prep2Go-CLT program "were analyzed by utilizing the Rep-Grid IV

computer program “ . The obtained data were subjected to two different analysis programs: Focus and Exchange analysis.

5. Results and Discussion

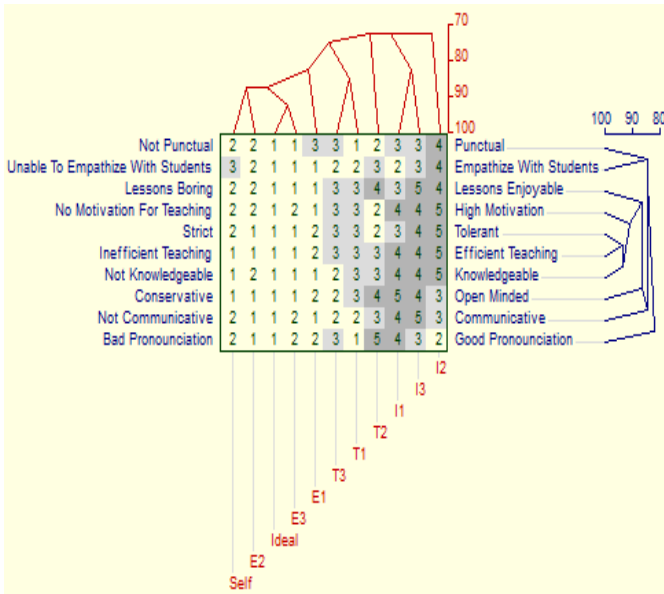
In this chapter, the consequences of outcomes considering the data obtained from the above-mentioned sources will be discussed.

Teacher 1

Teacher 1 seeks opportunities to develop herself via watching TV programs in English, following the latest news in English, and attempting to read every possible article or book about English. Regarding her future personal and professional goals, she wants to be a successful and competent teacher. She is presently pursuing a Master’s in English Literature and hopes to continue on to a doctorate program in order to become a more efficient lecturer. Her reasons for attending the training program were as follows: *“I believe a good teacher should be active not only in her professional life (in the classroom) but also in her personal life. An effective teacher should participate in social activities and share her experiences with her students in class. She must be a model for her students in class. In this way, she can create a more effective classroom environment”.*

The Content and Structure of Teacher 1’s Personal Theories at the End of the Study

Focus: Teacher 1, Range: 1-5 Context: Effective Course Teacher, Constructs: 10



Teacher 1’s Focus Grid at the End of the Study

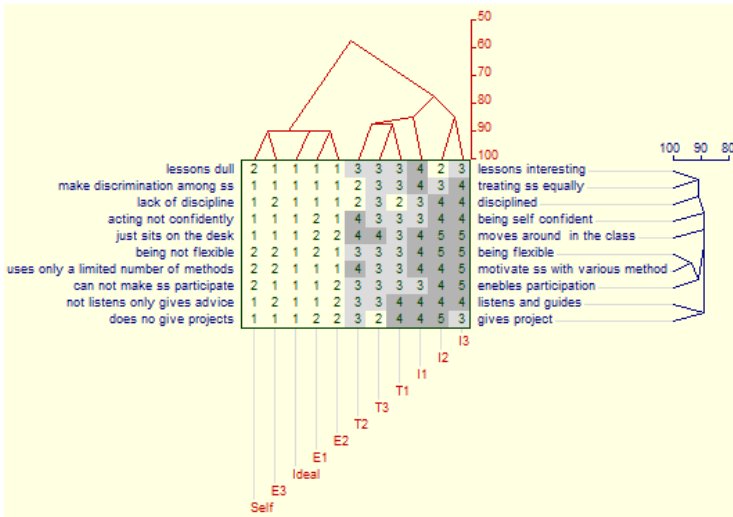
Teacher 1’s constructs, which showed remarkable structural change, include the following in order from the lowest to the highest: creating enjoyable lessons in class (C3), giving importance to punctuality (C1), being tolerant (C5), and trying to create high motivation (C4) all ranked at 75.2%; trying to empathize with students (C2), the value of being knowledgeable (C7), and being open-minded ranked at 90.2% (C8); the ability to communicate (C9) and having good pronunciation came in at 89.3% (C10).

Teacher 2

His purposes for attending the “teacher development program” were as follows: *“My intention for coming here is to learn new ideas about how an EFL teacher can involve himself and teach English to learners in more effective ways. And I came here to be a professional in my job. I am here to find new solutions to my teaching problems. And I think by the help of this program, my speaking skill might get better”.*

The Content and Structure of Teacher 2’s Personal Theories at the End of the Study

Focus: Teacher 2, Range: 1-5 Context: Effective Course Teacher, Constructs: 10



Teacher 2’s Focus Grid at the End of the Study

The exchange analysis of Teacher 2’s grid reveals that his constructs went through remarkable change between the beginning and end of study. For example, at the beginning of the study, he used only a limited number of

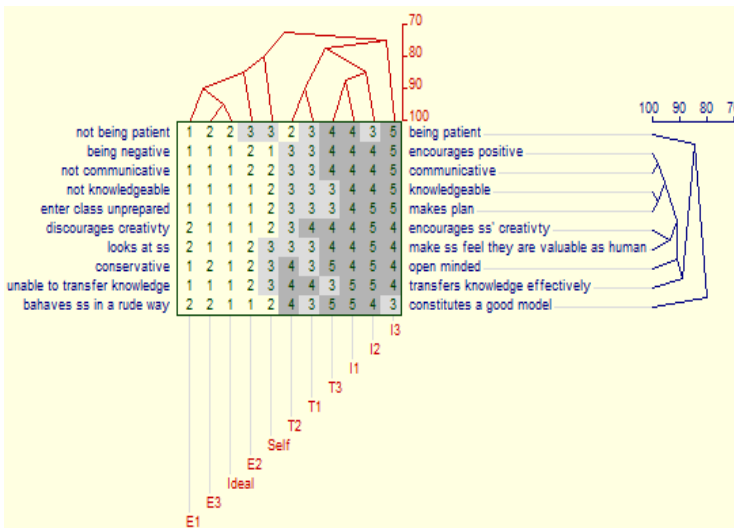
methods, but by the end of the study, he motivated students with various methods (C7) and was more self-confident (C4), with both constructs ranking at 90%. By the end of the study, he moved around his class (C5), was more flexible (C6), and enabled greater to participation (C8), which also all ranked at 90%. Finally, the constructs of listening and guiding (C9), giving projects (C10), having more interesting lessons (C1), treating students equally (C2), and being more disciplined (C3) all ranked at 85.3%.

Teacher 3

Teacher 3 was seeking opportunities to develop himself; however, he stated that these opportunities are very restricted. Within his teaching experience, he had attended only one Prep2Go-CLT program that was mainly about Communicative Language Teaching method and teaching techniques. In regard to his personal and professional goals for the future, Teacher 3 wants to be one of the best English teachers in Turkey in the professional sense. He stated: *“I believe loving your profession is the key to success in your job. It is not simply saying “I love my job”. It is basically putting your effort into your profession.”*

The Content and Structure of Teacher 3’s Personal Theories at the End of the Study

Focus: Teacher 3, Range: 1-5 Context: Effective Course Teacher, Constructs: 10



Teacher 3’s Focus Grid at the End of the Study

Looking at the top of the grid, it is clear that Teacher 3 associates the constructs constituting a good model (C10) and being open-minded (C8) at 98.8%, and ranks encourages ss creativity (C6) and being communicative

(C3) at 92.6%. Being knowledgeable (C4), planning (C5), effectively transferring knowledge (C9), encouraging positivity (C2), and making students feel valuable (C7) are at 83.6%, and being patient (C1)

6. Conclusion

The Repertory Grid is a data extraction and analysis technique that has as its basis the Personal Construct Theory, which George Kelly developed in the 1950s. The central theme of the Personal Construct Theory is that people organize their experiences with the world into conceptual classifications that can be differentiated and described using attributes of those classifications called constructs. Often, these constructs manifest themselves as polar opposites on a scale, so we can easily classify the elements of our world. An important element of the Personal Construct Theory is that each individual has their own unique set of constructs that are important to them alone. Kelly hypothesized that people are constantly challenging and growing their construct systems, but those systems remain unique to the individual, and the sum of each person's experiences shapes them. The Repertory Grid method has a number of benefits for user experience research and design evaluation. Repertory Grid studies quickly generate a large number of attributes, or constructs, that are useful in comparing different examples as well as elicit differentiating attributes in the participants' vocabulary rather than the researcher's vocabulary which aids in identifying constructs that are important to the participants rather than the researchers. Triading is an effective technique that can be used when only a few examples are available for comparison.

6.1.Overall View of The Content of Personal Theories

Considering the aim of the study, an attempt was made to analyze the content of personal theories at the end of the study under two broad categories including:

Personal qualities of an effective teacher

Professional qualities of an effective teacher

Construct Categories Determined by the Data

Personal Qualities of an Effective Teacher

Punctuality	Discipline	Being Patient
Tolerance	Being Self-Confident	Communicative
Open-minded	Being Flexible	EncouragesSS Creativity
Communicative	Listens and Guides	Make SS Feel Valuable
Empathizes with SS	Enables Participation	Open-minded

Professional Qualities of an effective teacher

Enjoyable Lessons	Interesting Lessons	Encourage Positivity
High Motivation	Treats SS Equally	Knowledgeable
Efficient Teaching	Moves Around the Class	Plans Appropriately
Knowledgeable	Motivate SS with Various Methods	Transfers Knowledge Effectively
Good Pronunciation	Gives Projects	Constitutes A Good Model

High priority constructs of participant teachers regarding the features of an effective teacher in terms of their Personal and Professional values.

6.2.Constructs**At The End of the Study**

Teacher 1	Having high motivation (C4) Empathizing with students (C1) Communitive (C9) Open-minded (C8) Creating Enjoyable Lessons (C3)
Teacher 2	Being Self-Confident (C4) Motivating SS with Various Method (C7) Moving Around the Class (C5) Listening and guiding (C9) Giving Projects (C10)
Teacher 3	Constituting a good model (C10) Being open-minded (C8) Encouraging SS creativity (C5) Being patient (C1) Encouraging (C2)

Teacher 1

Teacher 1 indicated that she is very happy to be an English Teacher. In regards to some memories that have disturbed her in her profession, she remembers some problems with the restricted opportunities in teacher development programs but she only highlights a professional goal.

Teacher 2

Teacher 2 believes being a teacher is the most suitable profession for him. His positive feelings about his profession are loving the students and his colleagues. In regards to memories on issues that have disturbed him in his profession; he sometimes feels tired. In general, he has good communication with himself and his students.

Teacher 3

Teacher 3 is very happy to be an English Teacher. Like Teacher 1, he has complained about restricted opportunities in teacher development program but nevertheless, wants to be a competent teacher.

7. References

- Burns, R. B. (1980), *Essential Psychology*. Massachusetts: MTP Press Ltd.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986), *Teachers' Thought Processes*. In M. Wotrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd Edt.), New York: Macmillan Publishing, 255-296.
- Dash, D. P. (1999), "Current Debates in Action Research." *Systemic Practice and Action Research*. Vol. 12 (5), 457-492.
- Day, C., Pope, M. & Denicolo P. (1990), *Insight into Teacher's Thinking and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Diamond, C.T.P. (1991), *Teacher Education as Transformation: A Psychological Perspective*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fransella, F. Ed. (2003), *International Handbook of Personal Construct Psychology*. Chichester, UK: Wiley.
- Fransella, F. (1995), *George Kelly*, London: Sage.
- Kelly, George A (1955), *The Psychology of Personal Constructs Volume I & II*. New York: W. W. Norton & Company Inc.

- Kelly, George A (1963), *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Naylor, S. & Keogh, B. (1999), "Constructivism in Classroom: Theory into Practice." *Journal of Science Teacher Education*. Vol. 10, 93-106.
- Piaget, J. (1967), *Six Psychological Studies*. New York: Vintage Books.
- Piaget, J. (1971), *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press.
- Pope, M & Denicolo, P. (2001) *Transformative Education Personal Construct Approaches to Practice and Research*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Pope, M.L, & Keen, T. R. (1981), *Personal Construct Psychology and Education*. London: Academic Press.
- Roberts, J. (1998), *Language Teacher Education*. Great Britain: Arnold.
- Vygotsky, L. (1962), *Thought and the Language*. New York: Cambridge University.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 13



Andrey Behy ve Antropozofi (Sevgi Ilıca)

Andrey Bely ve Antropozofi

Arş. Gör. Dr. Sevgi Ilca,

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5908-8487>,sevgiyavas@windowlive.com

1.Giriş

Andrey Bely (1880-1934) Gümüş Çağ Rus edebiyatının en önemli şairlerinden biridir. İkinci kuşak Rus sembolizminin önde gelen temsilcilerinden olan Bely 1912 yılında antropozofik öğretilerle tanışır. Antropozofi Avusturyalı düşünür Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861-1925) tarafından ruhani bir disiplin olarak geliştirilen ezoterik bir felsefedir. Antropozofiyeye kısmen rağbet gösteren dönemin diğer Rus şairlerinin aksine Bely, Steiner'in öğretilerinin tamamını kabul eder. Şair antropozofik bilgiler ışığında evrendeki varlığını yeniden anlamlandırır ve ruhunun psişik ve ilahi güçlerini keşfeder. Bely bir dizi şiirini antropozofik doktrini temel alarak yazar. Çalışmamızda antropozofinin temel ilkeleri ve Bely'nin sözü geçen felsefeye dair görüşleri aktarılacak ve şairin 1922 yılında yayımlanan *Yıldız (Звезда)* isimli şiir derlemesinde yer alan eserlerindeki antropozofik öğeler incelenecektir.

19.yüzyılın sonu ve 20.yüzyılın başı arasındaki dönem bilim, sanat, felsefe ve edebiyat alanlarında köklü değişimlerin yaşandığı özel bir geçiş sürecidir. 1890lı yıllarla beraber neo-pozitivizm, nihilizm, varoluşçuluk ve fenomenoloji pozitivizm ve materyalizmin yerini almaya başlar (Келдыш, 2001: 29).

Rus edebiyat bilimci Leonid Konstantinoviç Dolgopolov 19. yüzyıla mensup insanların dünyayı stabil ve düzenli olarak algıladığını ve kesin, sabit ve değişmez rakam ve yasalarla açıklamaya çalıştıklarından bahseder. Oysaki hızla ilerleyen teknolojik ve bilimsel gelişme ve keşifler evrenin göreliliğini ve dinamizmini ortaya koyar (Барковская, 1999: 10). Bilimsel pozitivizmin gün geçtikçe gücünü kaybetmesiyle birlikte başta Fransa'da olmak üzere Avrupa'da yeni düşünce biçimleri, değerler ve eğilimler ortaya çıkmaya başlar. Rusya'da da aynı gelişmeler çok geçmeden kendisini gösterir. Materyalist bakış açısı Rus aydınının sorularına cevap vermekte tıkanır. Nitekim yüzyılın başında Rus yazar, şair ve düşünürler yeni arayışlar içine girer (Кузмина, 2009: 6).

Rus yazar Lev Nikolayeviç Tolstoy *Yüzyılın Sonu (Конец века)* isimli makalesinde deneyimledikleri değişimi şu sözlerle tarif eder: "Yüzyıl ve yüzyılın sonu İncil dilinde bir yüzyılın başı ve sonu anlamlarına gelmez. Bir dünya görüşünün, bir inancın, insanların iletişim araçlarından birinin sonu

ve yeni bir dünya görüşünün, inancın ve iletişim aracının başı anlamına gelir.” (Барковская, 1999: 8).

Rus sembolist şair Andrey Bely *Yüzyılların Sınırında (На рубежа столетий)* isimli makalesinde büyük bir değişimin eşliğinde olduklarını şu sözlerle anlatır: “1896 yılıyla birlikte günlük hayatın renklerindeki değişimleri görüyordum. Aralık ayının gri renginden Şubat ayının maviliği belirliyordu. Biz, sınırın çocukları, birçok açıdan anlaşamadık. Biz ne yüzyılın sonu ne de yeni yüzyılın başlangıcıyız. Biz yüzyıllar arasındaki makasız.” (Барковская, 1999: 8). Rus sembolist şair Aleksandr Aleksandroviç Blok ise, radikal farklılaşmaların evrensel boyuta ulaşan yaygın etkisini metaforik bir üslupla şöyle tarif eder: “Dünya çapındaki bu girdap neredeyse tüm insanlığı içine çekiyor.” (Барковская, 1999: 10).

Rus düşünür Nikolay Aleksandroviç Berdyayev 20.yüzyılın ilk çeyreğini kapsayan bu dönemi “*Rus Okülist Rönesansı*” olarak tanımlar. Zira Rus aydını bilhassa bu yıllarda dinî-metafiziksel akımlara, idealizme ve bireyciliğe yönelir. Berdyayev *Yaratıcı Sanatın Anlamı (Смысл Творчества)* isimli makalesinde bu durumu şöyle doğrular: “*Bu günlerde okültizm popüleritesini artırıyor. Okültizm Rusya’da büyük ilgi görüyor.*” (Жемчужникова, 1988). Bely ise 1922 yılına ait *Tuhaf bir Adamın Notları (Записки чудака)* eserinde şöyle yazar: “*Okültizm soluduğumuz havadır.*” (Муриков, 2010).

Edward Bulwer-Lytton, Joris-Karl Huysmans, Gustav Meyrink, René Daumal, William Butler Yeats ve Christian Morgenstern Batı Avrupa’da okülist rönesansı destekleyen başlıca isimlerdir. Rusya’da ise Vladimir Sergeyeviç Solovyov, Pavel Aleksandrovich Florenski, Valentin Pavloviç Svetsinski, Berdyayev, Sergey Nikolaeviç Bulgakov, Semyon Lyudvigoviç Frank, Dmitri Sergeyeviç Merejkovski, Zinaida Nikolayevna Gippius ve Vyaçeslav İvanoviç İvanov eser ve yazılarında materyalizmi şiddetle eleştirirler (Spivak, 2021).

Manevi arayışlar içindeki Rus sembolist şairlerin ve düşünürlerin bir bölümü Avusturyalı düşünür Rudolf Joseph Lorenz Steiner’in okülistik ve ezoterik bir disiplin olarak geliştirdiği antropozofiyeye ilgi duyar. Steiner’in felsefesi birçok açıdan Solovyov’un düşünceleri ile örtüşmektedir (Ljunggren, 2014: 98). Hayatı boyunca Steiner’in öğretilerine sadık kalan Andrey Bely Rus şairler arasında antropozofiyle en sıkı bağı olan isimdir. Çalışmamızda Bely’in antropozofi ile ilişkisi aktarılacak ve şairin Steiner’in ileri sürdüğü ilkeler etkisiyle oluşturduğu *Yıldız (Звезда)* isimli şiir derlemesindeki eserler antropozofik öğretiler temel alınarak incelenmeye tabi tutulacaktır.

2. Antropozofi

Antropozofi Yunanca “anthropos” (insan) ve “sophia”(bilgi/hikmet) sözcüklerinin birleşiminden oluşur. Antropozofi insanın evrendeki tinsel ve fiziksel varlığının bilgisine uzanan yoldur. İnsanın kendisine ve kendisinde bulunan ilahi hikmete ulaşmasına varan bilişsel bir süreçtir (Bamford, 2002: 8). Antropozofi insanın bilgeliğini ve evrendeki sürecini sorgular. Pisagorculuk, Yeni Platonculuk, Gnostisizm, Hinduizm, Budizm, Hristiyanlık, Kabala ve Goethe'nin Alman doğa felsefesinin etkilerini taşıyan eklektik bir yapıya sahip olan antropozofi insanın özünde sahip olduğu tanrısal bilgeliği savunur (Özdoğan, 2020).

Steiner insanın belirli ritüeller ve inisiyasyonlar aracılığıyla ilahi bilgeliğe ulaşabileceğini savunur. İlahi bilgi insana bizzat Tanrı tarafından verilmiştir. Steiner'a göre, ebedî ve ezeli Tanrı kendini evrene dökmüştür. Tanrı varlığını parçalayarak evrendeki tüm maddelerin içine sokmuştur. İnsan da bu somut varlıklardan biridir. Bu maddeler yaşarken, Tanrı onlar içinde yaşamaz. Tanrı özerk varlığını kendi boyutunda sürdürmeye devam eder. Tanrının özü ise ölü formda sadece bu somut varlıkların içinde yer alır. Antropozofi insanın bu ilahi özüne yönelir (Булгакова, 2014).

Steiner, Antropozofi'yi, insan doğasının duyular, imajinasyon, esin ve sezgi düzeyi üzerine kurulu spiritüel büyüme yolu olarak tanımlar. Bu anlayışa göre insan doğasında yaratılışın ve evrenin sırlarını çözebilecek imkân vardır. Antropozofi içerisinde yer alan çalışmalar genel olarak şöyle sıralanabilir:

- İnsanın yaratılışını belirleyen tinsel varlıklar nedir?
- Bu varlıkların insana dair amaçları nedir?
- İnsan neden maddesel bir dünyada var olmuştur?
- Karma ve reenkarnasyonla ilgili gerçekler nelerdir?
- İnsanın öldükten sonraki tinsel dünyayla ilişkisi nasıldır?
- Hastalıkların karma ile bağlantıları nelerdir?
- Egoizm ve kötülüğün kaynağı nedir ve bu güçler insan üzerinde hangi derecede etkin olabilir?
- İnsan evriminde rol oynayan itkiler (içgüdüler) nelerdir? (Özdoğan, 2020).

Antropozofik öğretiye göre insanlık evrende yedi döngülü bir süreçten geçecektir. Her bir döngü farklı bir gezegende şu sıralamayla gerçekleşecektir: Satürn, Güneş, Ay, Dünya, Jüpiter, Venüs ve Vulkan. Vulkan Merkür ile Güneş arasında bir yörüngesi olduğu öne sürülen hipotetik bir gezegendir. Steiner'a göre, insanlık ilk üç döngüyü tamamlamıştır ve şu

anda dördüncüsünde yer almaktadır. İnsanlık tamamlanan döngülerde belirli vasıflar elde etmişlerdir. Gelecek üç döngüde insan özünde sahip olduğu tanrısal yetenekleri daha da geliştirerek sonunda mükemmelliğe ulaşacaktır. Milyonlarca yıla yayılan bu uzun vadeli yedi döngünün sonunda yalnızca insanın fiziksel ve ruhsal boyutu gelişmekle kalmayacak, aynı zamanda insan bilinci en üst seviyeye ulaşarak, Tanrıya en yakın biçimini alacaktır (Steiner, 2018: 140-141).

Antropozofiyeye göre, kozmos ya da evren içinde barındırdığı sayısız ve devasa yapıyı ritmik bir uyum içinde barındırır. Antropozofide evren makrokozmos, insan ise evrenin tüm unsurlarını ruhunda ve bedeninde taşıyan bir mikrokozmostur (Özdoğan, 2020). Bu sebeple, antropozoflar insanın kendisini tanımasının tüm evrenin sırlarının kavranabilmesini sağladığına inanırlar.

1902 yılında Alman Teosofi Topluluğu'na giren ve ardından kendi özgün öğretilerini geliştirmeye başlayan Steiner, 25 yıllık süreçte insan doğası, kişisel özgürlük, dünya tarihinin evrimi, insanın kozmos ve evrenle ilişkisi ve ölümden sonraki hayata dair gibi konularda altı bine yakın konuşma yapar ve onlarca kitap yayımlar (Кулешова, 1978).

3.Bely ve Antropozofi

Asıl adı Boris Nikolayeviç Bugayev olan fakat daha çok takma adıyla tanınan Andrey Bely (1880–1934) Rus edebiyatının Gümüş Çağı'nın en önemli şair, yazar, düşünür, mistik, dilbilimci ve teorisyenlerinden biridir. Şairin babası Nikolay Vasilyeviç Bugayev kiliseyi ve geleneksel inançları şiddetle reddeden ve mistisizmden nefret eden ünlü bir matematikçidir. Baba Bugayev sıkı bir Darwin taraftarıdır ve hayatın her alanında bilimin ilkelerine güvenir. Şairin ailesinde genel olarak mistisizme tutumun babayla paralel olduğu görülür. Öyle ki, şairin amca, dayı, hala ve teyzeleri de ya inançsızdır ya da ateisttir. Müzisyen olan anne Aleksandra Dmitriyevna da dindar bir kişiliğe sahip değildir. Bely sonraları bu durumu şu sözleriyle özetler: “*Ailemde din tiye alınırdı.*” (Spivak, 2021).

Oysaki Bely çocukluk yaşları itibarıyla dine, İncil'e, Eski Ahit'e, mistisizme ve farklı inanışlara ilgi duyar. Hinduizm kutsal metinlerinden *Upanişadları* ve Antik Çin düşünürü Lao Tzu'nun *Tao Te Ching* eserini okur. Alman asıllı Rus okültist Yelena Petrovna Blavatskaya'nın çalışmalarına merak sarar. Bely gençlik yıllarıyla birlikte Doğu inançlarıyla Hıristiyan öğretileri birleştiren, kapsamlı bir mistik bakış açısı geliştirir (Spivak, 2021).

Teosofi ile ilk kez 1896 yılında tanışan Bely, 1903 yılı ile birlikte ezoterik öğretilerle ciddi bir şekilde ilgilenmeye başlar. Şair bu yıllarda Alman teosofi öğretilerini savunan Rus okültist Anna Rudolfovna Mintslova ve Yelena Fedorovna Pisareva ile tanışır (Carlson, 2005)

1905 yılı ile Steiner dikkat çekici konuşmaları ve sıra dışı öğretileri ile Rusya'da nam salar. Bely ve eşi Asya Turgeneva 1912 yılının Nisan ayında Brüksel'e yerleşir ve aynı yılın Mayıs ayında Köln'e geçip, Steiner'in *İsa ve 20.yüzyıl* isimli konuşmasını dinlerler. Bu konuşma gizli gerçekleşir. Farklı bir deyişle, Steiner az sayıdaki Rus misafirlerini dinleyici olarak kabul eder. Steiner konuşmasında gezegenlerin doğasıyla insan bilinci arasındaki ilişkilerden söz eder. Bely Steiner'dan çok etkilenir. Konuşmanın ardından şahsen tanışırlar (Кулешова, 1978).

Bely arkadaşı Rus bilim insanı Nikolay Petroviç Kiselev'e gönderdiği 7 Mayıs 1912 tarihli mektubunda heyecanla şunları yazar: "*Steiner'in 'İsa ve 20.yüzyıl' isimli konuşmasını dinledim. Bu konuşma sanki özellikle benim için yapılmış gibiydi. Öğretisi inancınızı zedelemiyor, aksine inancınız artıyor. Steiner tarih boyunca daha önce hiç kimsenin anlatmadığı olayları anlatıyor.*" (Spivak, 2021).

Bely çok geçmeden Steiner'in öğrencisi olur. Steiner'in öğretilerini adeta vahiy addeder. Asya Turgeneva 1912 yılından sonra tüm hayatlarının Steiner'in anlatılarına göre şekillendiğini söyler. Bely antropozofik ilkeleri tümüyle koşulsuz şartsız kabul eder. Steiner'in Köln, Münih, Basel ve Stuttgart'taki tüm konuşmalarını büyük bir hevesle dinler (Бонцакая, 2016: 416). Daha net bir ifadeyle, o günlerde Steiner neredeyse Bely da oradadır. Steiner'in rehberliğinde ezoterik bilgiler edinir. Kendisini tümüyle antropozofiyi kaptıran Bely annesine şöyle yazar:

"Köln'de üç gün kaldık. Üç konuşma dinledik. Doktor Steiner'la yarım saat özel olarak görüştük. Onun nasıl bir insan olduğunu tahmin edemezsin. Aurasını kendi gözlerimle gördüm. İsa'nın yakın zamanda dünyaya tekrar geleceğinden bahsetti. Hayatım boyunca daha önce böylesine etkileyici bir konuşma daha dinlememiştim." (Spivak, 2021).

20 Eylül 1913 tarihinde Moskova Antropozofi Topluluğu (Московское Антропософское Общество) kurulur. Bely burada Steiner'dan edindiği bilgileri Rus dinleyicilerle paylaşır. Bu yıllarda Maksimilian Aleksandroviç Kiriyeiko-Voloşin, Margarita Vasilyevna Sabaşnikova-Voloşina, Yelizaveta İvanovna Dmitriyeva, Lev Lvoviç Kobilinski, Berdyayev, Florenski, Merejkovski, İvanov ve Bulgakov da Steiner'in öğretilerinden etkilenseler de, Rus aydınları arasında hiç kimse Bely kadar antropozofiyi tamamen bütünülemez (Бонцакая, 2016: 416).

Bely 1914 yılında İsviçre Dornach'taki antropozofi merkezi Goethenaum'un inşasına katılır. I. Dünya Savaşı başladığında Bely tarafsızlığını ilan eden İsviçre'nin Dornach şehrinde yaşamını sürdürür. 1916 yılına kadar burada kalan ve ardından Rusya'ya dönen Bely, Goethenaum'daki günlerini antropozofik meditasyonlar yaparak geçirir (Кулешова, 1978).

Bely 1922 yılında Stuttgart'ta Almanca kaleme aldığı ve *Die Drei* dergisinde yayımladığı *Antropozofi ve Rusya (Die Anthroposophie und Russland)* isimli makalesinde antropozofiyi şu sözlerle tarif eder:

“Antropozofi belirli bir millete, sınıfa ya da yaş grubuna ait bir ideoloji değildir. Esasen antropozofi bir ideoloji değildir. Antropozofi sarsılmaz ve daimidir. Ne var ki, antropozofinin özü antropozofik bilgilerin sıralanması yoluyla açıklanamaz, tarif edilemez. Varlığa (insana), kültüre, ‘ben’e, hiyerarşiye, yeniden doğmaya ve karmaya dair böyle katalog gibi bir sıralama yapmak ona ilgi gösterenleri uzaklaştırmaktan başka bir işe yaramaz. Gerçek yalnızca bireysel bir süreçte açığa çıkabilir. Antropozofi her insanda, her millette ve her grupta öznel olarak gelişir.” (Белый, 1994a).

Bely aynı makalede antropozof olmadan önce geçirdiği süreci şöyle anlatır: *“Yıllardır farklı manevi aşamalardan geçtim. Ortodoks, Budist, Solovyov takipçisi, sembolist ve Kantçı oldum.”* (Белый, 1994a). 1923 yılına gelindiğinde Bely Steiner’ın dört yüze yakın konuşmasını dinlediğini ve sayısız eserini okuduğunu belirtir (Кулешова, 1978).

Bely’in antropozofi ve mistisizme yönelik tutumu Rus sembolistlere aykırıdır. Rus oyuncu Mihail Aleksandroviç Çehov bunu şöyle yorumlar: *“Bely çevresindeki insanlardan farklı bir dünyada yaşıyordu. Herkesçe kabul gören sıradan dünyayı reddediyordu. Tarihin anlamını ve bilincin metamorfozunu düşünüyordu.”* (Муриков, 2010).

4. Yıldız (Звезда)’da Antropozofik Öğeler

Bely 1913-1918 yıllarında antropozofik felsefi görüşlerin etkisiyle oluşturduğu şiir derlemesi *Yıldız*’ı 1922 yılında Peterburg’ta yayımlar. Derlemede şairin antropozofiyile olan bağları ve sözü geçen felsefeye yönelik tutumunun yanı sıra, evren ve insana dair dinî-metafiziksel görüşleri de ön plandadır.

Antropozofi Bely’ya aydınlık bir yol sunar. Şair antropozofinin öğretileri içinde insanı yani kendisini adeta yeniden keşfeder ve kabullenir:

“Senin aydınlık bakışın, içinde kendimi yakalıyorum,

Yansıyan, kendimi seviyorum,

Yansıyan kendimi kabul ediyorum.”

(Твой ясный взгляд, в нем я себя ловлю,

Себя, отраженного – люблю,

Себя, отраженного – приемлю.) (Бонецкая, 2016: 410).

Bely antropozofi ile tanışmadan önce birçok dinî ve felsefi görüşten etkilenir, fakat hiçbir inanç ya da düşünce sistemi şairin manevi boşluğunu

dolduramaz. Şair uzun yıllar boyunca ruhani arayış yolunda manevi açmazlarına cevaplar bulmaya çalışır, ne var ki içine düştüğü belirsizlikten kurtulamaz. Antropozofi Belıy için karanlık yolunu aydınlatan bit ışıktır. Şair Temmuz 1918’de yazdığı *Antropozofiye (Антропофiе)* şiirinde sözü geçen felsefeyi kişileştirerek ona seslenir. Antropozofi anlatıcısı uzun yıllardır adeta mahkûm olduğu kıştan kurtaran, *ilkbaharı* ve *yazıdır*, anlatıcıya rehberlik eder. Antropozofi onun geleceğine *ışık tutan, parlak, tarifsiz ve karşı konulmaz kaderidir*. Fatalist bir tavır gösteren anlatıcı antropozofiyle bütünleşmesini şöyle verir:

“Sağanak yağmurlu yılların üzerinde,
Yağmur bulutlarının karanlığı üzerinde
Parlayan bir ışıksın sen.
Ve yaz ışısın.
İlkbahara özgü zehir gibi
Karşı konulmazsın!
Ve tarif edilemeyen
Parlak bir bakışsın!
Canlı bir elmas
Işıldıyor gözlerden:
Uzakları elmas gibi parlatıyor,
Hüzün içiriyor.
Benim ilkbahar ışığım,
Benim aydınlık rengim,
Seninle doluyum,
Seninle yani Kaderle.”
*(Над ливнем лет,
Над тьмою туч
Ты — светлый свет.
И — летний луч.
Как веиний яд
Неотразим!
И ясный взгляд*

Невыразим!

Живой алмаз

Блестит из глаз: —

Алмазит даль,

Поит печаль.

Мой вешний свет,

Мой светлый цвет,—

Я полн Тобой,

Тобой — Судьбой.) (Белый, 1994b, 304).

Bely antropozofik bilgilerin ışığında bireysel mikrokozmosunun derinliklerine ulaşmaya çalışır. Farklı bir deyişle, öznel varoluşunu yeniden anlamlandırma yoluna girer. Mikrokozmosunun özünü kavrayan birey, böylelikle tüm evreni yani makrokozmosu da duyumsayabilir. Daha net bir ifadeyle, şair antropozofik öğretiler eşliğinde kendinden yola çıkarak tüm evrene ulaşmayı hedefler. Bely *Antropozofi ve Rusya* makalesinde şöyle yazar:

“Antropozofi özne deneyimlerin özüdür. Nesnel düşüncelerin özünde bireysellik yatar. Bedensel akli bölüm nesnedir. Ruhsal bölüm ise öznedir. Ruh bireyseldir. Antropozofi tüm ruhsal bilgilerin alanıdır. Antropozofi bireysel deneyimlerin birikiminden oluşan kültürdür. Antropozofide hiçbir şeyden her şey doğar. Antropozofi sofyayı yani hikmeti insanın tüm özüyle birleştirmektir. Hikmet sevgi, inanç ve umuttur.” (Белый, 1994a).

Bely 10 Ekim 1922’de Berlin’de kaleme aldığı *Öz Bilincin Yolu (Путь Самосознания)* isimli yazısında da evrendeki varlığının öznel ve kendine has boyutunun altını şu sözlerle çizer: *“Ben gerçeğim, ben hayatım, ben yolum.”* (Белый, 1999: 53). Şair *Gelecekteki Sanat (Будущее искусство)* çalışmasında da bireyin ve özellikle sanatçının nihai hedefinin bireysel özüne ulaşmak olması gerektiğini şu ifadelerle dile getirir: *“Şu anı unutmalıyız: Biz her şeyi yeniden yaratmalıyız: Bunun için biz kendi kendimizi yaratmalıyız. Tırmanabildiğimiz yegâne dik yamaç kendimizdir. Zirvede bizi kendimize ait olan ‘ben’ bekliyor.”* (Белый, 1994c: 248).

Steiner’a göre maddesel ve somut dünyada insan kendi bedeninin, ruhunun ve beyninin varlığını bütünüyle kavrayamaz. Çevresini saran maddi boyuttaki nesnelere insanın ruhunu duyumsamasına engel olur. Ancak *uyku-rüya* esnasında kişi evrendeki ruh-beden düalizminin gerçekliğine varacak kapıları aralayabilir. Antropozofide rüyalar kişinin öz bilincine ulaşmasındaki en önemli araçlardan biridir. İnsan rüya görürken dış dünyanın uyarılarını

görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma organlarıyla algılayamazken, esasen evrenin asıl hakikatlerine yakınladır (Steiner, 2003: 2).

Bely 1918 Mart ayına ait *Antropozofîye (Антропософию)* şiirinde yine antropozofîyi kişileştirir ve ona seslenir. Antropozofîyi *sevilen bir kız kardeş* olarak nitelendirir. Onunla *rüyasında* karşılaşır. *Zaman* ve *yer/mekân* gerçek ve maddesel boyutundan çıkar. Anlatıcı evreni antropozofîyle anlamlandırır ve *ruhunun* metafiziksel varlığını kavrar. Şöyle yazar:

“Rüyama girdin, parlayarak... Bir zamanlar, bir yerlerde...

Kız kardeşim benim!

Seviyorum Seni: Sen şeftali renginde

Çiçek açan bir şafaksın.

...

Senin gözlerinde ışıldıyor: sular, karalar,

İçlerine atılıyorum:

Senin gözlerinden ben ruhun içinde ışık saçıyorum,

Sessiz bir dize gibi.”

(Ты снилась мне, светясь... когда-то, где-то...

Сестра моя!

Люблю Тебя: Ты — персикова цвета

Цветущая заря.

...

В Твоих глазах блистают: воды, суши,

Бросаюсь в них:

Из глаз Твоих я просияю в души,

Как тихий стих.) (Белый, 1994b, 315-316).

Bely 1914 yılının Şubat ayında kaleme aldığı *Öz Bilinç (Самосознание)* şiirinde de *rüya* olgusuna yönelir. Evrenin milyarlarca yıllık tarihi anlatıcının zihninde, bilincinde canlanır. Anlatıcı evrenin tüm kodlarını bilincinde taşısa da bu *öz bilince* ancak *rüyasında* ulaşır.

“Rüyama girdiler: hem deniz hem dağlar...

Rüyama girdiler...

Такимыıldızларının

Uzaktaki koroları

Dünya dalgasında

Dönüyorlardı...

Bazen meteorlar

Yüksekten kayıyorlardı,

Sessizce

Üzerime erguvan bir kuyruk atıp.

Uyandım ve aynıları: hem dağlar

Hem deniz...

Ve uzun, uzun bakışlar

Atıyorum etrafa.

...

Dünya üstü yapıtlarda,

Düşüşlerde

Akıyor varlık... Fakat ah Tanrım!

Bilinç

Нер daha sıkı, hep aynı

Нер aynı

Bilincim

Benim.”

(Мне снились: и море, и горы...

Мне снились...

Далекие хоры

Созвездий

Кружились

В волне мировой...

Порой метеоры

Из высей катились,

Беззвучно

Развевяши пурпурный хвост надо мной.

Проснулся — и те же: и горы,

И море...

И долгие, долгие взоры

Бросаю вокруг.

...

В надмирных твореньях,—

В паденьях —

Течет бытие... Но — о Боже! —

Сознатье

Всё строже, всё то же —

Всё то же

Сознатье

Мое.) (Белый, 1994b, 291-292).

Antropozofîye göre, insan çeşitli meditasyonlardan geçerek zihnini tüm ön yargı, korku ve endişelerinden arındırarak gerçek ve ilahi bilgiye ulaşabilir. Belıy *Biyografîye Materyal* (*Материал к биографии*) yazısında antropozofik telkinlerle deneyimlediği ruhani gelişim sürecini şöyle anlatır: “*Sayırsız ve aralıksız meditasyonlar sayesinde fizyolojik olarak değil, ruhen kendimden çıkıp farklı bir boyuta geçmeyi öğrendim.*” (Шмитт, 2020).

Antropozofide Tanrı, melekler, insanlar, hayvanlar ve bitkiler ilahi bir hiyerarşinin parçalarıdır ve evrende eşsiz bir uyum içinde gelişimlerini tamamlamaktadırlar. Steiner, dünyevi yaşamdan yani maddesel-nesnel varoluştan önce insan, hayvan ve bitkilerin astral düzeyde var olduklarını ileri sürer. Düşünür bu soyut varlıkları *astral tohum* olarak isimlendirir (Steiner, 2018: 111-113). Steiner geçmiş aşamalarda deneyimlediklerimizi antropozofik inisiyasyonlar aracılığıyla hatırlayabileceğimizi iddia eder. Belıy 1914 Mayıs ayma ait *Hatıra* (*Воспоминание*)şiirinde insanın evrendeki milyarlarca yıllık geçmişini hatırlayabilecek yetide olmasını fakat dünyevi boyutta buna ancak ruhen ulaşabileceğini antropozofik imgelere başvurarak şu dizelerde anlatır:

“Biz kör edilenleriz, ruhumuzda

Başka dünyaların tanıdık tohumu açığa çıkana dek.

Benim göğsümde yansıyor o tohum.

Ve işte yandı tanıdık, fırtınalı bir sıcakla.

...

Ve tutuştı ve aydınlandı karanlık.

Her şey hatırlandı, mesele ortaya çıkmadı:

Bir tür kaynakayan çarklara doğru

Benim ruhum, eriyerek, aktı.”

(Мы — ослепленные, пока в душе не вскроем

Иных миров знакомое зерно.

В моей груди отражено оно.

И вот — зажгло знакомым, грозным зноем.

...

И вспыхнула, и осветилась мгла.

Всё вспомнилось — не поднялось вопроса:

В какие-то кипящие колеса

Душа моя, расплавясь, протекла.) (Белый, 1994b, 306).

Bely 1914 yılının Mayıs ayında kaleme aldığı *Ruh (Дух)* şiirinde öz bilincinin gelişimini *spiral* metaforuyla ilişkilendirir. Bir nokta ya da merkezden başlayarak dışa veya yükseğe doğru büyüme ve gelişmeyi sembolize eden *spiral* imgesiyle anlatıcı bilincinin dünyevi boyutundan çıktığını ve böylelikle ruhunun varlığını kavradığını şu dizelerde anlatır:

“Ben uyudum... Hızla geçen düşünceler

Bir çeşit spiral şeklinde yayıldı:

...

Ve ruhu gördüm... Kıvılcım olup ortaya çıktı...

Şimşek gibi, ele geçirilmez bir çehre,

Ve iki kanat, keskin spiraller,

Kanlı bir parlıltı olup uzakları parçaladı.

...

Anladım: kesin sayıların yasalarında,

İsyan eden, düşünen maddede,

Ben değil, ben değil, hayırlı hiyerarşiler

Yüce anlamlarını mühürlediler.

...

Yıldız... O sabit pir parıltı içinde...

Fakat yıldızın uçan ışını hızla gidiyor

Suyun ayna gibi düzlüğü üzerinde elmas gibi

Ve pırıltı arabeskler çiziyor.”

(Я засыпал... Стремительные мысли

Какими-то спиралями неслись:

...

И видел духа... Искрой он возник...

Как молния, неуловимый лик

И два крыла — сверлящие спирали —

Кровавым блеском разрывали дали.

...

Открылось мне: в законах точных числ,

В бунтующей, мыслительной стихии —

Не я, не я — благие иерархии

Высокий свой запечатлели смысл.

...

Звезда... Она — в неперменном блеске...

Но бежит летучий луч звезды

Алмазами по зеркалу воды

И блестящие чертит арабески.) (Белый, 1994b, 305-306).

Sonuç olarak, Rus sembolist şair Andrey Bely Gümüş Çağ'da Rus aydınlar arasında antropozofiyle en yakın olan isimlerden biri olarak karşımıza çıkar. Steiner'in geliştirdiği antropozofik öğretileri temel alan şair evren ve insanı armonik bir bütün içinde değerlendirir. Bely, sözü geçen felsefe ışığında ruhunun derinliklerine ve metafiziksel boyutuna ulaşmayı arzu eder. Bilincinin ruhani boyutunu keşfetmeye çalışan şair, Steiner'in söylemleri doğrultusunda ruh dünyasına farklı bir kapı aralar.

5. Kaynakça

- Bamford, C. (2002). *What is Anthroposophy?: Three Perspectives on Self-knowledge*, Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Carlson, M. (2005). Theosophy and History in Andrej Belyj's Peterburg: Life in the Astral City, *Russian Literature*, LVIII, 29-45.
- Ljunggren, M. (2014). *Poetry and Psychiatry: Essays on Early Twentieth-Century Russian Symbolist Culture*, Boston: Academic Studies Press.
- Özdoğan, M. (2020). Rudolf Steiner'in Düşünce Dünyası ve Çalışmaları, *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 665-683.
- Spivak, M. (2021). The "Christology" of Bely the Anthroposophist: Andrei Bely, Rudolf Steiner, and the Apostle Paul, *Religions*, 12, 1-14.
- Steiner, R. (2003). *Sleep and Dreams*, Great Barrington: Steinerbooks.
- Steiner, R. (2018). *Kozmik Hafıza*, (Çevirmen: Anita Tathier), İstanbul: Maya Kitap.
- Барковская, Н. В. (1999). *Поэзия серебряного века*, Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет.
- Белый А. (1994а). Антропософия и Россия, *Новое литературное обозрение*, № 9, 168-181.
- Белый А. (1994б). *Собрание сочинений. Стихотворения и поэмы*, Москва: Республика.
- Белый, А. (1994с). *Критика. Эстетика. Теория символизма: В 2-х томах. Т. I*, Москва: Искусство.
- Белый, А. (1999). *Душа самосознающая*, Москва: Канон.
- Бонецкая, Н. (2016). *Дух Серебряного века (феноменология эпохи)*, Москва: Центр гуманитарных инициатив.
- Булгакова, И. В. (2014). Поэтическая антропософия М. Волошина, *Филология и лингвистика в современном обществе : материалы II Междунар. науч. конф.* Москва : Буки-Веди, 1-8.
- Жемчужникова, М.Н. (1988). Воспоминания о Московском Антропософском Обществе (1917-1923), *Минувшее*, 6, 7-53.
- Келдыш, В. А. (2001). *Русская литература рубежа веков (1890-е начало 1920-х годов) Книга I*, Москва: Наследия.

- Кузмина, С. Ф. (2009). *История русской литературы XX века*, Москва: Наука.
- Кулешова, Е. (1978). О мистерии тайноведения у Андрея Белого, *Russian Language Journal*, Vol. 32, No. 113, 69-76.
- Муриков, Г. (2010). Познание тайных миров : к 130-летию со дня рождения Андрея Белого, *Литературная учеба*, № 5, 170-191.
- Шмитт, А. (2020). Концепция «самосознающей души» Андрея Белого: синтез ранней рецепции Канта с учением и эзотерической практикой Штайнера, *История Русской Философии*, Том 24, № 2, 201-218.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 14



**Yeşil Ulaşım ve Lojistik Hizmetleri: Konya
Büyükşehir Belediye İncelemesi (Sultan Şekerci,
Ahmet Alper Sayın)**

Yeşil Ulaşım ve Lojistik Hizmetleri: Konya Büyükşehir Belediye İncelemesi

Sultan Şekerci¹, Doç.Dr. Ahmet Alper Sayın²

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

sekerci_sultan@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0002-9538-7257

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu,

ahmetalpersayin@kmu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-2086-6763

Özet

Çalışmada Konya Büyükşehir Belediyesinin yeşil lojistik ve yeşil ulaşım ile ilişkili faaliyetleri incelenmiş ve ilgili görevlilerle görüşülmüştür. Yeşil lojistiğin çevre ve kent yaşamını etkileyen yönleri dikkate alınmış ve konuyla ilgili sınıflandırmalar yapılmıştır. Yeşil lojistik ve yeşil ulaşım, çevresel problemleri tedarik zinciri ile bütünleştiren bir uygulama olarak düşünülmelidir. Çevreye uyum sağlanması ve teşvik sağlanması nedeniyle etkili bir performans göstergesidir. Yeşil lojistik kavramının içinde izleme ve işbirliği olarak ayırt edilebilen yaklaşımlar bulunmaktadır. Çevreyi düzenleme aşamaları, yeşil lojistiğe katkı sağlamanın etkin bir yoludur. Hızlı iktisadi büyüme ile birlikte, birçok şehrimizde enerji tüketimi ve karbon salınım hızları yükselmiştir. Ancak özellikle yerel yönetimlerin katkılarıyla meydana gelmiş ve gelecek olan olumsuzlukların önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Konya Büyükşehir Belediyesinin bu kapsamda gerçekleştirdiği faaliyetlere bakıldığı zaman ise kayda değer bir çabanın olduğu gözler önüne serilmektedir. Yeşil lojistik ve yeşil ulaşımın gelişimine katkı sağlamak üzere, belediye birçok bisiklet yolunun yapımını sağlamıştır. Ortalama kent genelinde yaklaşık 600 km bisiklet yolu yapılarak ,karayolu trafiğinin azalması amaç edinilmiş ve bu şekilde hava kirliliğinin önüne geçilmesi için gayret gösterilmiştir. Böylece fazla karbon salınımı önlenmiş, şehrin yaşam kalitesi artırılmış ve daha sağlıklı bir çevre yaratılmıştır. Daha önce de doğalgazlı otobüs alımı yapan Konya Büyükşehir Belediyesi, yakın zamanda belediye bünyesine elektrikli otobüsleri de katarak çevreye yeni katkılar sağlamıştır. Türkiye’de bir ilk olarak gösterilen bu uygulama ile birlikte, yeşil ulaşım kriterleri desteklenmiş ve enerji tüketimi azaltılmıştır. Yaklaşık 350 km yol alabilen elektrikli otobüsler ile günlük 3500 den fazla yolcu taşıma sağlanarak, hava kirliliğinin önüne geçilmesi amaçlanmaktadır.

Yeşil lojistik ve yeşil ulaşımın kritik noktası sürdürülebilirliktir. Konya Büyükşehir Belediyesi’ne göre bunun yollarından birisi de solar sistem kullanımınıdır. Belediye tarafından yapılan parkların büyük bir bölümünde foto voltaik sistem kullanılarak elektrik üretimi yapılmaktadır ve böylece

aydınlatma için ekstra maliyet oluşmamaktadır ve böylelikle doğa dostu oluşumlar ortaya çıkmaktadır. Atık yönetimine ilişkin olarak Konya Büyükşehir Belediyesi, atıkların yok edilerek, çevresel risklerin düşürülmesini amaçlamaktadır. Belediyede, atık yönetiminin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için gerekli teknoloji ve projeler etkin bir biçimde uygulanmaktadır. Bunun için öncelikle, atıklar kategorize edilmekte ve böylece atığın ortadan kaldırılma şekline de karar verilmektedir. Bu çabaların başarılı olmasının göstergesi ise, geri dönüşüm elde edilme miktarına göre belirlenmektedir. Konya Büyükşehir Belediyesinin önem verdiği konulardan birisi de tramvay kullanımınıdır. Buradaki amaç ise, hem karbon salınımının azaltılması ,hem de trafik yoğunluğunun kontrol edilmesidir. Çünkü tramvay kullanımı hayata geçirildiğinde, karbon salınımında %20'ye varan azalmalar gözlemlenmiştir. Bitkisel atık yağlarla ilgili olarak, Konya Büyükşehir Belediyesi, çevrenin korunması, kirliliğin azaltılması ve atık değerlendirilmesine ilişkin olarak, yağların atık toplama merkezlerinde biriktirilmesini sağlamaktadır.

Böylelikle ciddi bir geri dönüşüm sağlanmakta ve biyo dizel yakıt elde edilmektedir. Üretilen biyo dizel yakıtlar ise, çevreye daha az zarar vermekte, sera gazı oluşumunu azaltma ve ozon tabakasına daha az zarar vermektedir. Konya Büyükşehir Belediyesinde, hava kalitesi ölçüm istasyonu kurulmuştur. Böylelikle, havayı kirleten unsurlar ölçülebilir hale gelmiş ve gereken önlemler zamanında alınabilmektedir. Kükürt ve karbondioksit oranları gözlemlenebildiği için, ciddi düşüşler sağlanmıştır. Gürültü takip sisteminin kurulması ile beraber ise, gürültü haritaları hazırlanmış ve gerekli incelemeler yapılarak şehirde yaşayan insanların yaşam kalitelerinin artırılması amaçlanmıştır. Gereksiz gürültü kirliliğinin önlenmesi için takip sistemleri kurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yeşil lojistik, Yeşil Ulaşım, Konya Büyükşehir Belediyesi, Yeşil faaliyetler

Abstract

In the study, the activities of Konya Metropolitan Municipality regarding green logistics and green transportation were examined and the relevant authorities were interviewed. The aspects of green logistics that affect the environment and city life have been taken into account and relevant classifications have been made. Green logistics and green transportation should be considered as an application that integrates environmental issues with the supply chain. It is an effective performance indicator as it adapts to the environment and provides incentives. In the study, the activities of Konya Metropolitan Municipality on green logistics and green transportation were examined and the relevant authorities were interviewed. The aspects of green logistics that affect the environment and city life have been taken into

account and relevant classifications have been made. Green logistics and green transportation should be considered as an application that integrates environmental issues with the supply chain. It is an effective performance indicator as it adapts to the environment and provides incentives.

Within the concept of green logistics, there are approaches that can be distinguished as monitoring and cooperation. The non-environmental phases are an effective way to contribute to green logistics.

In many cities, along with rapid economic growth, energy consumption and carbon emissions, it is tried to prevent the negativities that have occurred or will be experienced, especially with the contributions of local governments. In this context, when we look at the activities carried out by the Konya Metropolitan Municipality, it becomes clear that there is an important effort. In order to contribute to the development of green logistics and green transportation, the municipality has provided the construction of many bicycle paths. Approximately 600 km of bicycle paths have been built throughout the province. It was removed and the defect was made to prevent air pollution. So much carbon emissions have been reduced, the quality of life has been increased for the city, and a healthier environment has been achieved. Previously, the Konya Metropolitan Municipality has purchased a natural gas bus, and recently, electric buses that take the environment as a first have been shown to these applications. It is aimed to prevent air pollution by providing more than 3500 passengers per day with electric buses that can travel approximately 350 km.

The critical point of green logistics and green transportation is sustainability. According to Konya Metropolitan Municipality, one of the ways to achieve this is the use of solar energy. Most of the parks built by the municipality use photovoltaic system to generate electricity and hence there is no extra cost for lighting thus creating environmentally friendly formations. Regarding waste management, Konya Metropolitan Municipality aims to reduce environmental risks by eliminating waste. Technologies and projects necessary for the healthy functioning of waste management are effectively implemented in the municipality. the decision is made. The indicator of the success of these studies is determined by the amount of recycling. One of the issues that Konya Metropolitan Municipality attaches importance to is the use of trams. The aim here is to reduce carbon emissions and control traffic density. Reductions of up to 20% have been observed. Regarding waste vegetable oils, Konya Metropolitan Municipality provides the collection of oils in waste collection centers for environmental protection, pollution reduction and waste recycling.

In this way, a serious recycling is provided and biodiesel fuel is obtained. Self-produced biodiesel fuels are less harmful to the environment, reduce

greenhouse gas production and damage the ozone layer. An air quality measurement station was established in Konya Metropolitan Municipality. Since the sulfur and carbon dioxide rates can be observed, serious decreases have been achieved. With the establishment of the noise monitoring system, noise maps were prepared and necessary examinations were made in order to improve the quality of life of the people living in the city. Monitoring systems have been installed to prevent unnecessary noise pollution.

KeyWords: GreenLogistics, Green Transportation, Konya Metropolitan Municipality, Green Operations

1.Giriş

Yeşil lojistik kavramına ana hatlarıyla bakıldığı zaman, yeşil tedarik, yeşil üretim ve malzeme üretimi, yeşil paketleme, yeşil taşıma, yeşil depolama ve yeşil tersine lojistik faaliyetlerini kapsamaktadır. Yeşil lojistiğin etkin bir biçimde faaliyete geçirilmesi, maliyetlerin azaltılmasının öngörülmesi ve planlanmasıdır. Yeşil lojistik kapsamlı olarak karşı tarafa, karbondioksit miktarının düşürülmesi, maliyetlerde avantaj yaratılması, tasarrufun artırılması, optimizasyon gibi avantajlar sağlamaktadır.

Günümüz dünyasında, firmaların yaşamlarına devam edebilmeleri ve fark edilebilirlik yaratması için, sadece üretim alanında değil, örgütsel faaliyetler noktasında da öne çıkmaları gerekmektedir (Korucuk, 2018: 27).

Yeşil lojistik, uçtan uca iş süreçlerinde önemli bir rol oynar. Şüphesiz sanayileşme, hava dahil farklı kirlilik türlerinde artmaya neden olmuştur.

Yeşil lojistik, çevresel sürdürülebilirlikten bahseden, aynı zamanda firmaların performanslarını baz alan bir kavramdır. Son zamanlarda firmalar, tamamen yeşil tedarik zinciri yönetimi uygulamalarına odaklanmıştır. Ayrıca, tüketicilerin baskısı da firmaları yeşil ulaşımı benimsemeye motive etmektedir (Khan ve Qianli, 2017: 80-83).

Yeşil lojistik, çevresel sorunları tedarik zinciri ile birleştiren bir dizi yönetsel uygulama olarak algılanmaktadır.

Bu bağlamda çevreye uyumun garanti edilmesi ve teşvik edilmesi amacıyla, yeşil tedarik zinciri yönetimi, ürün tasarımı, gerekli kaynakların bulunması, seçimi, ürün amortisman miktarlarına ek olarak, üretim süreçlerini de içine alan önemli bir performans göstergesidir.

Yeşil lojistik yönetimini içsel olarak sınıflandırmanın yanı sıra uygulamalar açısından kapsamlı bir yaklaşım da, yönetim, yeşil satın alma, yatırımların geri dönüşleri, eko-tasarım uygulamaları ve tedarik zinciri ortaklarıdır. Kapsamlı bir şekilde, yeşil lojistik yönetimi uygulamalarında iki farklı ancak, tamamlayıcı yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar ise, izleme ve işbirliğine dayalı yaklaşımlardır (Chu vd., 2017: 4-21).

Yeşil tüketici, yeşil alım, dönüştürme, tasarruf gibi farklı metotlarla ekolojiyi korumak amacıyla, çeşitli davranışlarda bulunmaktadır. Bu bağlamda, yeşil alım, doğal kaynakların ve bunların korunmasını amaç edinen etik bir yaşama şekli olarak görülmektedir. Ekoloji dostu ürünlerin alımı, atıkların etkili bir şekilde yönlendirilmesi, insanların yaşama şekli haline gelmiştir. Tüketicilerin satın alma eğilimlerini etkileyen unsurlar, nüfussal, ekolojik, sosyal değerler olmak üzere kısımlara ayrılabilir. Yapılan araştırmalarda, sosyal etkileri ile tüketicilerin sahip oldukları ekolojik alışkanlıklar arasında pozitif bir etkileşim olmasına rağmen, hükümet kararları ile negatif yönlü bir eğilim olduğu gözlemlenmiştir (Korkmaz vd., 2017: 40-50).

Bilgi eksikliğinden kaynaklanan bu sorunlar, yanlış kararlara ve dolayısıyla kayıplara yol açmaktadır. Başarılı entegrasyon, kusursuz ve zamanında bilgi paylaşımına bağlıdır (Sayın: 2020: 1629).

Çevresel düzenleme politikaları, yeşil lojistiği iyileştirmenin etkili bir yoludur. Çevre düzenleme politikalarının etkinliğini araştırmak ve yeşil üretime katkılarını gözlemlemek amacıyla birçok yöntem kullanılmaktadır. Geçtiğimiz 40 yıllık açılım sırasında, ekonomi hızla gelişmeye devam etti ve gayri safi milli hasılda sıçrama görüldü. Ancak bu hızlı ekonomik büyüme ile beraber, enerji tüketimi ve karbon emisyonları artmıştır. Çevrenin ve kentsel havanın hızla kötüleşmesine tanık olan dünya, yeşil üretimle beraber bu olumsuzlukların yok olacağına dair bir inanç geliştirmiştir (Wang ve Zhang, 2019: 1-7).

Bireysel ve milli refahın iyileştirilmesinde önemli role sahip değişik bileşenler bulunmaktadır. Bu bileşenler ise birbirlerini bütünleyici özelliklere sahiptir. İlerlemenin ve gelişimin güçlendirilmesi, yine aynı alanda kısıtlamayı da beraberinde getirecektir. (Kutbay, 2020: 304).

İnsanoğlu yaşamına başladığı andan itibaren, birçok canlıyla beraber yaşamını sürdürme gelmiştir. Dünya nüfusunun hızla çoğalması ile beraber, birçok zaman ekolojiye gereken önem verilmemiş ve doğa bilinçli olmayan davranışlarla karşı karşıya kalmıştır. Endüstrileşme ve artan nüfustan dolayı büyüyen ekolojik sorunlar, insanları çevreye daha duyarlı hale getirmeye itmiştir. Bu bağlamda yeşil lojistik, üretimden dağıtımına kadarki süreçte çevreye daha saygılı olunmaya başlanmıştır (Şahin vd., 2016: 61-63).

Dünya nüfusu, gün geçtikçe çoğalmakta ve çoğalan nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması, daha da zor bir hale gelmektedir. Bu ihtiyaçlar giderilirken, ekolojik stabilitenin zarar görmemesi ve geleceğe daha temiz bir çevre bırakarak, hayat kalitesinin artırılması, yani, iktisadi ve ekolojik sürdürülebilirliğin korunması en önemli unsurlardan biridir (Ravanoğlu, 2019: 25).

Rekabet ortamı, gün geçtikçe artan bir konumdur. Günümüzde işletmeler faaliyetlerini eksiksiz devam ettirebilmek için müşterilerin isteklerini tam ve zamanında karşılamak, kalite ve maliyeti uygun ortamda sentezleyip, müşterilerinin karşısına çıkmak zorundadırlar. Müşteri taleplerinin doğru zamanda ve istenen kalitede karşılanması hususunda lojistik hizmetleri önemli rol oynamaktadır (Kamacı ve Samancı, 2020:21).

Firmalar, yaşamlarını sürdürebilmek için. Bu açıdan yeşil lojistik, müşteri talebinden başlayıp, ürünün dağıtım sürecine kadar olan kısımda sağlam bir planlamayı gerektirmektedir.

Tedarik zinciri bünyesinde var olan her birey, kendi performansını maksimize etmekle yükümlüdür. Her koşulda, tedarik zincirinin başarısı, tedarikçilerin hareket kabiliyetine bağlıdır (Öztürk ve Paksoy, 2018: 2023-2025).

Yeşil tedarik açısından performans değerlendirmesi yapılırken, farklı ölçütler kullanılmaktadır. Bu açıdan değerlendirme yapılırken, ekolojik, işlevsel, iktisadi ve örgütsel bir ayırım yapmak mümkündür.

Genel anlamda kurumları yeşil lojistik uygulamalarına yönelten nedenleri şöyle sıralamak mümkündür;

-Saygınlık Odaklılık: Ürün ömrü boyunca, yeşil faaliyetlere önem verilerek ,tedarikçilerin ve tüketicilerin farkındalığı artırılmaktadır. Bu şekilde, ekolojiye duyarlı, sürdürülebilir kalkınmayı hedef haline getiren bir kurum ortaya çıkmaktadır.

-Etkinlik Odaklılık: Yeşil lojistik ile hammadde kullanım oranı düşürülmekte, girdi maliyetleri düşmekte, enerji verimliliği maksimize edilmekte, paket ağırlığı ve boyutu düşürülebilmektedir.

-İnovasyon Odaklılık: Yeşil lojistiğe önem verilerek, sektörel liderlik sağlanabilmekte, ilerletilebilmektedir (Günday, 2018: 61-75).

Sürdürülebilirliğe başarılı bir geçiş, ekonomi ile ilgili birçok faktöre bağlıdır. Bunun yanında siyaset, hukuk, kültür ve teknoloji alanlarında da radikal değişiklikler gerektirmektedir. Bu durumda şirketler, süreçlerin yönetimi açısından birçok zorlukla yüzleşmek zorundadırlar. Sürdürülebilirlik performansı, sadece şirketler düzeyinde değil, aynı zamanda tedarik zincirlerinde de, iyileşmeye yönelik yöntem ve yaklaşımlar içermektedir. Yalın ve yeşil uygulamaların birbirleriyle entegrasyonu, başarı açısından çok önemlidir. Eş zamanlı olarak uygulanan yalın ve çevreci uygulamalar, kuruluşlar üzerinde daha olumlu bir etkinin yaratılmasına neden olmuştur (Cherrafi vd., 2018).

Etkinin temelini anlamak için, çevresel sorunlar ve bunlara etkili çözümler üretmek, kurumların üzerine düşen en önemli görevlerdendir.

İşletmeler, ihtiyaçlarını karşılayacak mal ve hizmet üretirken, sınırlı kaynakları tüketir ve tehlikeli maddelere müdahale ederek, çevre kirliliğine neden olur. Çevresel performans ise, bir firmanın, kirliliği azaltma, israfi azaltma yeteneğini ölçmektedir. Bunun dışında ise, tehlikeli maddelerin kullanımını önlemek ve çevre kazalarını azaltmak da görevleri arasındadır. Yeşil tedarik uygulamaları, bir şirketin olumsuz etkilerini azaltmak için olan, her türlü çabayı kapsamaktadır. Bu çabalar ise, iyileşmeyi olumlu olarak etkilemektedir. Katı ve sıvı atıkların tüketiminin azaltılması, çevre kazalarının görülme sıklığının azaltılması ve iyileştirilmesi performans açısından kritik öneme sahiptir.

Ekonomik performans, üretim tesisinin satın aldığı malzemeler, enerji ile ilgili maliyetleri azaltma yeteneği, çevre kazaları için tüketim, atık işleme, atık boşaltma ve para cezalarını içermektedir. En tartışmalı konulardan biri, yeşil operasyonun bir maliyeti olup, olmadığıdır. Bu konuda çeşitli görüşler mevcuttur. Bunlardan ilki, bazı maliyetlerinin olacağı yönündedir. Şöyle ki, çevre ile ilgili uygulamalar, kısa vadede, karlılığı ve satış performansını etkilemediğidir. Öte yandan, işletme maliyetini artırırken, işletmenin performansını olumsuz yönde etkilemektedir. İkinci görüş ise ekonomik performans iyileştirdiği yönündedir. Şöyle ki, atık ve enerji maliyetlerini azaltarak ekonomik katkı sağlar, işletmeler bağlılıklarını artırarak, dolaylı yollardan iktisadi fayda elde edebilirler.

Küresel hareketler ve gerçekleşen değişiklikler son yıllarda, dünya çapındaki işletmeleri, sosyal sorumluluk üzerine çalışmaya yöneltti. Bu nedenle, kurumsal sürdürülebilirliğin devamında, sosyal yön ortaya çıkmıştır. Sosyal performans boyutu, projeler, tüm paydaşların refahı ve tüm personel için, eğitim fırsatlarını içermektedir. Ancak, sosyal performans, genellikle ihmal edilmektedir. Kurumsal sorumluluk bilinci, sosyal konulara eşit derecede dikkati gerektirir. Yeşil lojistik uygulamaları, çevreye verilen zararın azaltılarak, kurumların daha fazlasına sahip olmasını sağlayacaktır (Çankaya ve Sezen, 2018).

Çevre sorunları açısından, karşıt yapılan her faaliyet hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yerel yönetim kararları, diğer yapılara örnek teşkil edecektir. Yerel yönetimler, insanlara en yakın hizmet birimleridir. Bu kurumlar, belli bir bölgede hayatlarını devam ettiren insan topluluklarının ihtiyaçlarının tamamlanması amacıyla kurulan ,milletin seçtiği, yasalarla yönetilen, kendine ait bütçeleri olan kamu tüzel yapılar olarak değerlendirilmektedir. Yeşil ulaşım ve yeşil lojistik faaliyetleri son yıllarda yerel yönetimlerin ciddi olarak üstüne düştüğü konulardan biridir. Yeşil düzenleme kapsamında, yeşil iktisat terimi giderek artmıştır. Sektörel bazda bakıldığı zaman, arıtma tesislerinin ve iktisadi yapıların artması, bozulmuş doğanın rehabilite edilmesi amacıyla ilgili sistemlerin yapılandırılması, kaynak tüketiminin düşürülmesi amacıyla gerekli inşaların oluşturulması ,gaz

emisyununun düşürülmesi hedeflenerek ve motorsuz ulaşımın artırılarak ,yaya ve bisiklet yollarına önem verilmesi gibi oluşumlar yeşil ulaşım kapsamında yer almaktadır.

İktisadi kısıtlıklar ve çevresel riskler, hatırı sayılır şekilde düşürülürken, beşeri refah ve sosyal eşitliğin yükseltilmesi amaçlanmaktadır. Yeşil bir dünyada, gelir ve istihdamdaki ilerleme, özel sektör ve kamu açısından, emisyon ve kirliliği yok edecek, ekolojik çeşitliliğin azalmasının önüne geçecek biçimde şekillendirilmelidir. Yeşil ve düzgün sistemler oluşturmak amacıyla ekonomiye gençlerin, düşük kalifiye sahibi işçilerin alınmasını sağlamak, reel ekonomiyi baz almak, spekülasyonların önüne geçmek, verimliliğin teşvik edilmesi, sosyal diyalogun ilerletilmesi, adil geçişlerin sağlanması, doğal kaynakların etkin değerlendirilmesi için, çalışmaların yüksek verimlilikte devam etmesi gerekmektedir. (Yıldırım Özcan,2019: 1014-1017).

1.1. Bisiklet yolları ile ilgili olarak;

Konya Büyükşehir Belediyesinde yapılan incelemede, yeşil ulaşım açısından birçok hizmetler verilmekte ve ekolojiye katkı sağlanmaktadır. Bu bağlamda, özellikle entegre toplu taşıma sistemleri ve bisiklet yollarını geliştirici projeler göze çarpmaktadır. Türkiye’de birçok büyükşehir belediyesi incelendiği zaman ,ulaşım sistemlerinin yeşile yönlendirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Genel amaç ise, trafik yoğunluğunun azaltılması ve kullanımdan kaynaklanan karbon salınımının azaltılmasıdır.

Bu şekilde hava kirliliği azaltılmakta, yeşile dost bir sistem oluşturulmakta, bütçe stabilizasyonu sağlanmaktadır. Yeşil ulaşım ve yeşil alan, birbiriyle tam bir bütünlük içerisindedir.Bu bağlamda yeşil alanların şehirde çoğalmasının sağlanması, yeşil ulaşım da katkı sağlamaktadır. Yeşil alanlar, yayalar ve bisiklet kullanıcıları açısından teşvik edici olmaktadır. Konya şehrinin yayalaştırılması, şehrin yaşam kalitesini yükselten ve ulaşım kavramını geliştiren sistemlerdir. Sağlıklı kent tanımlaması içinde yer almak isteyen Konya Büyükşehir Belediyesi, yaşam kalitesinin artırılması ve yeşil yerleşim yerlerinin oluşturulması amacıyla, Dünya Sağlık Örgütü tarafından da teşvik edici alanlar yaratmaktadır.

Yeşil ulaşım ile anlatılmak istenen en önemli olgulardan olan bisiklet kullanımı, Konya Büyükşehir Belediyesi tarafından yaygınlaştırılmaya çalışılmakta ve bu amaçla sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılarak, gerekli özen gösterilmektedir.

Türkiye’de spor hedefiyle yaygın şekilde kullanılan bisikletin, ulaşım amacıyla da etkili bir şekilde kullanılması şarttır. Bu bağlamda farkındalığın artmaması ve altyapı problemleri nedeniyle bir ulaşım faktörü olan bisiklet kullanımı arzu edilen seviyeye ulaşamamıştır. Konya Büyükşehir Belediyesi

de ,bu sorunun altını çizerek, gerekli çözüm yollarını bulmuştur. Kentsel ölçek açısından bakıldığı zaman, bisiklet kullanımının yararlarını ekolojik, sosyal ve sağlık seviyesinin yükseltilmesi olarak kategorize etmek mümkündür. İktisadi açıdan bakıldığı zaman, bisiklet kullanımı, doğal kaynakların kullanımını azaltmakta, enerji verimliliğini maksimize etmekte, yerel yönetim maliyetlerini azaltmakta ve iktisadi canlılığa zemin hazırlamaktadır. Ekolojik olarak, şehir sakinlerine, hava kirliliğinin daha düşük olduğu ,trafik sorunlarının olmadığı ,gürültünün minimize edildiği bir ortam sunulabilmektedir. Bisiklet kullanımının en büyük yararı, fosil yakıt kullanılmaması ve böylece hava kirliliğini ortadan kaldırmasıdır. Şehir içi yolculuklarda bisikletin bir tercih olarak görülmesi, karbon emisyonunu düşürmektedir. Sosyal açıdan incelendiği zaman, bisiklet kişilerde hareketliliği yükseltip, sağlık problemlerini azaltmaktadır. Konya Büyükşehir Belediyesi bisiklet yollarına yatırım yaparak, şehir halkının yararını maksimize edeceğinin bilincindedir. İçinde yaşadığımız dönemde, birçok şehirde, araçlar, trafik tıkanmasının ve çevresel kirliliğin baş nedeni olarak görülmekte ve ulaşım büyük bir problem halini almaktadır. Bisiklet, zaman ilerledikçe, yaygın ulaşım faktörü olarak gereken yerini almıştır. Çünkü, bir bireyin katetmek istediği mesafe, şehrin yapısı, trafik durumu, mesafe gibi başka unsurlara da bağlıdır. Eskişehir, İstanbul, Sakarya gibi illerin yanı sıra Konya Büyükşehir Belediyesi, bisiklet kullanımı ve bisiklet yolu altyapısının sağlanması konusunda her geçen gün daha fazla yol kat etmektedir. Sağlıklı Kentler Birliği üyesi olan Konya Büyükşehir Belediyesi, bisiklet kullanımı konusunda halkı bilinçlendirmekte ve gerekli teşvikleri sağlamaktadır. Çoğu şehirde karşılaşılan bisiklet kültürünün gelişmesine engel olan faktörler, belediyece minimize edilmektedir. Bisiklet yolunun ve bisiklet trafiğinin etkin bir biçimde ileriki ulaşım programında yerini almasında, ortaya çıkacak veriler büyük önem içermektedir. Bisiklet yolu gerekliliğinin belirlenmesi planlama açısından basitlik sağlamaktadır. Bisiklet yolu yapılırken, belediye ilgili talepleri dikkate almaktadır. Bisiklet yolu inşa edilecek alanın kullanım sebebi ve kullanıcıların isteği sürece dahil edilmektedir. Çalışmalar sonucunda alınacak çıktılar ortak kullanımlı yollar, iyileştirilmiş yollar, bisiklet şeritleri, bisiklet park yerleri, bisiklet yolu güzergâhlarını içeren haritalar ve toplu taşıma ağları olarak sıralanabilir. Yukarıda sayılan çıktılarının her biri bisiklet kullanıcılarının ulaşım ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte birbiri ile ilişki içinde ve paralel çalışabilecek niteliklere sahip olmalıdır. Bisiklet ulaşımının geliştirilmesi konusunda planlama çalışmaları yapılırken, bisiklet sürücülerinin kabiliyetleri ve bisiklet kullanma amaçları iyi anlaşılmalıdır. Genel olarak bisiklet yolculukları rekreasyon ve ulaşım olarak ikiye ayrılmaktadır. Ulaşım amaçlı kullanım için birinci öncelik, belirli bir varış noktasına belirli bir güzergâhı takip etmek sureti ile en kısa sürede ve en az kesinti ile varabilmektir.

1.2. Elektrikli otobüslerin kullanılması ile ilgili olarak,

Toplu taşıma için her zaman çevre dostu olan Konya Büyükşehir Belediyesi, daha önce de anadoluda ilk oluşum olarak gösterilen tramvay sistemini oluşturmuş ve çevre dostu bakış açısı ile, doğalgazlı otobüs alımı yapmıştır. Bu alanda ilerlemeye devam eden Konya Büyükşehir Belediyesi, yaklaşık 300.000 vatandaşın toplu taşıma kullandığı gerekçesiyle, elektrikli otobüs alımı yapmıştır.

Bu durumda yine, Türkiye’de bir ilk olarak gösterilmektedir. Elektrikli otobüsler, enerji tüketiminin az olduğu ve yeşil ulaşım kriterlerini desteklediği için, çevreye yine olumlu katkıları olacaktır. Aynı zamanda, elektrikli otobüsler şarj edildiği takdirde şehir güzergahında, 300-350 km arası yol kat edebilmektedir. Bu bağlamda, otobüslerin günlük 3500’in üzerinde yolcu taşıma kapasitesi olduğunu belirten yetkili, ileriki alımlarda da elektrikli otobüslere teşvikin olacağını belirtmiştir. Yaşadığımız dönemde birçok belediye, daha temiz bir yaşam için eyleme geçmiş durumdadır. Bu bağlamda, yeni teknolojiler, sürdürülebilir iktisadi metotlar ve çevreyi korumaya yönelik planlar yapılmaktadır. Bu amaçla, elektrikli otobüslerde son yıllarda belediyelerin favori ulaşım araçları haline gelmiş ve birçok birey tarafından tercih edilebilir düzeye ulaşmıştır. Klasik motor sistemleri, harekete geçmek için fosil yakıtlara ihtiyaç duyarken, elektrikli araç motorlarının çalışması için sadece elektrik kullanımına ihtiyaç vardır. Yeni nesil teknolojilerin takip edilmesi özellikle belediyeler açısından önem arz etmektedir. Böylece batarya maliyetleri düşmekte ve şarj istasyonları daha fazla alanlarda yer almaktadırlar.

Fosil kaynakların sebep olduğu gaz emisyonu ,hem yaşayanların sağlığını tehdit etmekte, hem de her açıdan kirliliğe neden olmaktadır. Elektrikli otobüsler ,bu açıdan klasik motorlara karşı ciddi bir çevre dostudur. Kirliliğin dünyamızı getirdiği durumu göz önüne alırsak, belediyeler yenilikçi çalışmalarla katkı sağlamakta ve geleceğimizi kurtarmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca kaynaklara her zaman tükenebilir bir açıdan bakmak gerekmektedir. Fosil yakıtların tahmini olarak 100 yıllık bir süre içinde tükeneceği tahmin edilmektedir. Bu açıdan Konya Büyükşehir Belediyesi doğa dostu çalışmalar yaparak risk faktörlerini en aza indirmeyi amaçlamaktadır.

1.3. Solar Sistem Kullanımı ile ilgili olarak;

Belediyeler, vatandaşın ihtiyacı olduğunda ulaşabileceği en yakın yerel yönetimlerdir .Çevre yönetimi ve sürdürülebilirlik açısından alınan kararlar genelin yarar sağlaması ile ilişkilidir. Önemli olan toplumun faydası amacıyla etik çalışmalar yürütmektir. Yeşil ulaşım ve yeşil lojistik ile çevrenin korunması, iktisadi büyüme kavramlarının beraber düşünülmesi kriterine dayanmaktadır. Yeşil ulaşım ve yeşil lojistiğin kritik noktası, sürdürülebilir

gelişmedir. Bu anlayışla birlikte, çevreyi üst düzeyde tutacak şekilde faaliyetlerin sıralanması öncelikli olacaktır. Bunun için ise ,belediyelerin iktisadi olarak yeterli güce sahip olması, emisyon miktarlarının düşürülmesi, çevre temizliği ile birlikte sonuca ulaşılabilecektir. Şehir hayatının en önemli unsurlarından birisi ulaşım ve lojistikdir. Ancak, gelişmesini henüz tamamlayamamış ülkelerdeki çarpık kentleşmeyle beraber, yeşil ulaşım daha fazla önem verilmesi gerektiği gözler önüne serilmiştir. Trafik sorunlarının fazlaştığı, hava kirliliğinin arttığı bu durumda, çevresel kayıplarında fazlaştığı çok açıktır. Şehirlerde otomobil kullanımının yarattığı hava kirliliği, otobüs kullanımına göre 150 fazladır .Bu durumda belediyelerin bu konuya önem vermesi ve toplu taşımayı teşvik etmesi gerekmektedir. Yeşil ulaşım, çevreye zararlı kriterlerin yok edilerek, zamanın, maliyetlerin aşağı çekilmesini amaçlayan bir terimdir. Bu hedefi gerçekleştirmenin yollarından birisi de solar sistem kullanımınıdır. Konya Büyükşehir belediyesince yapılan parkların bir kısmında, foto voltaik sistemle elektrik üretimi yapılmakta ve böylelikle parkların aydınlatılması sağlanmaktadır.

Bu şekilde oluşturulan sistemler, güneş enerjisinin doğrudan elektrik üretmesini sağlayarak çevre dostu bir oluşum yaratmaktadır.

Solar kelime anlamına bakıldığı zaman, güneşin yaydığı enerji olarak betimlenmektedir. Güneşte bulunan hidrojenin, helyuma dönüşmesi ile beraber açığa çıkan solar enerji önemli bir enerji kaynağı olarak ön plana çıkmaktadır. Dönüşüm esnasında, 564 milyon hidrojen, 560 milyon ton helyum gazı olarak açığa çıkmakta ve bunun dışında ise, 4 milyon ton enerji, ayrıca uzayda kaybolmaktadır. Solar enerji, dünyadaki yaşamın sürdürülebilmesine katkı sağlamaktadır.

Havadan geçerek, yeryüzüne ulaşan solar enerji metrekaare başına 1000 j olarak tahmin edilmektedir. Dünyada bu enerji ısı ve elektrik oluşumunda kullanılmaktadır.

Solar enerjinin kullanım alanlarından birisi solar duvarlardır. Bu sistemi genel olarak sanayi bölgelerinde görmekteyiz. Bu yöntemle, dış duvar ve kaplama arasındaki mesafe ısınmakta ve konuta aktarılan hava ile ısınma sağlanmaktadır.

Solar enerji ile elektrik üretimi incelendiği zaman, iki yöntem karşımıza çıkmaktadır. Bunlar dolaylı yöntem ve doğrudan yöntemlerdir. Dolaylı yöntemde amaç, ısıl metot ile elektrik üretiminin sağlanmasıdır. Bu şekilde buhar üretilip, buharın elektrik enerjisine dönüştürülmesi sağlanır. Doğrudan yöntemde ise, güneş enerjisi hiçbir dönüşüme uğramadan doğrudan elektrik üretiminde kullanılmaktadır. Solar enerji konusunda ısıl elektrik üretimine bakıldığı zaman, türbin jeneratör sistemleri kullanılarak elektrik üretilmesine dayanan bir sistem karşımıza çıkmaktadır. Termik santrallerin çalışma

sistemlerine bakıldığı zaman bu sistem görülmektedir. Güneş enerjisinin yoğunlaşan aşamalarında, ısı gücü kullanılmaktadır.

Solar enerji sisteminde, heliostatik ve kuleli sistemlerin kullanımına bakıldığı zaman, güneş ışını güneş kulesinin alıcısına odaklanmakta ve sıcaklık yükselerek depolama tankında saklanmaktadır. Bu tankta bırakılan madde buhar oluşumunda kullanılıp elektrik enerjisi sağlanmaktadır. Bu sayede geceleri de elektrik üretimine olanak sağlanmaktadır. Solar enerji kolektör sisteminde ise, kollektörler yardımıyla, saç krom malzemedeki üretilen boruyu ısıtmaktadır. Bu madde buhar jeneratörüne gönderilerek elektrik üretimi sağlanmaktadır.

Fotovoltaik sistemler incelendiğinde ise, paneller yardımıyla elektron hareketliliği sağlanmakta ve doğrudan elektrik üretimi yapılmaktadır. Üretilen bu elektriğin kullanılabilmesi için regülatör, inverter gibi araçlara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.4. Atık Yönetimi ile ilgili olarak,

Bugün milyonlarca insanın baş döndürücü hızla tükettiği doğal kaynakların yerine maalesef yenisi konamamaktadır.

Doğal döngü sağlıklı bir şekilde işlevini yerine getirememektedir. Ülkemizde de yaşam alanlarında üretilen atıklar yeterince dönüştürülememektedir.

Ancak bazı belediyeler, kendi içlerinde bu konuya gereken önemi vermekte ve çözüm yolları arama çabası içine girmektedirler. Konya Büyükşehir Belediyesi de bu oluşumun başında gelen belediyelerden birisidir. Atık yönetimi atıkların ortadan kaldırılarak iktisadi ve çevresel risklerin minimuma indirilmesini amaçlamaktadır. Bunun en kestirme yolu ise, atık miktarlarının düşürülmesidir. Atıkların taşınması, geri dönüşümü, ilgili tesislerin işlevlerini yerine getirmesi, kontrol aşamaları önem teşkil etmektedir. Konya Büyükşehir Belediyesinde atık yönetiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için uygun teknoloji ve programlar sağlıklı bir şekilde uygulanılmaya çalışılmaktadır. Belediye öncelikle katı atıkların sağlıklı bir şekilde idare edilebilmesi için, atıkları kategorize etmektedir. Bu şekilde, atığın değerlendirilme ve yok edilme şekli belirlenmektedir.

Atık yönetimi Konya Büyükşehir Belediyesinde, belediye gelirlerinin yaklaşık %30'unu oluşturmaktadır. Geri dönüşüm oranı, katı atığın verimini gösteren en önemli unsurlardan birisidir. Belediyenin bu anlamdaki amacı, öncelikle çevrenin korunmasının sağlanması, yer açısından tasarruf edilmesi, kaynakların korunmasının sağlanmasıdır. Transfer istasyonları, katı atık açısından önem teşkil etmekte ve hizmetlerin verimli hale getirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Bu istasyonlar, atıkların toplanması ve ilgili yerlere ulaştırılması sırasında basamak teşkil ederler. Belediye, katı atıkların çevreyi

ve insan sağlığını olumsuz etkilemeyecek şekilde uzaklaştırılması için, gerekli önlemleri itina ile almaktadır. Belediyeler, atıkları toplamakla görevli yerel yönetim birimleridir. Çalışmaların yürütülebilmesi için ise atıkların niteliklendirilmesi önem arz etmektedir. Atık, özellikle üretim ve tüketim sonucunda oluşan, insana ve çevreye zararı olan bütün maddelerdir. Atık yönetimine bakıldığı zaman ise, atığın kaynağında yok edilmesi,türlerine göre ayrıştırılması ,bir araya getirilmesi, stoklanması, geri dönüşümü gibi aşamaları içine alan bir yönetim şeklidir. Entegre atık yönetimi ise, atık yönetim kurallarının tüm maddelere uygulanmasıdır.

Konya Büyükşehir Belediyesinin atık yönetim biçimine bakıldığı zaman , atık yönetim piramidi uygulamasının yapıldığı görülmektedir. Bunun anlamı ise, ilk aşamada amaç atık oluşumunun engellenmesidir. Eğer bu durum olanaksız ise, atık miktarının düşürülmesi amaçlanır. Sonraki aşama ise, atığın değerlendirilmesi, bu mümkün değilse atığın enerjiye dönüştürülmesi hedef alınmaktadır. Bütün bunlar uygulanamaz ise, en son aşama, atığın bertaraf edilmesidir.

Atıkla ilişkili işlemlerin bir elden ve problemsiz yürütülebilmesi amacıyla ilk yapılacak eylem, bu konuda yükümlü olan tarafın belirlenmesi ve belediyenin çevre bilimi oluşturmasıdır. Atığı toplamakla yetkili personel ve diğer birimler ilgili görev paylaşımında bulunmak durumundadırlar. Belediye, tesiste toplanan atıkları ilk önce tanımlamakta ve kaynaklarına göre ayırmaktadır. Belediyenin aldığı evsel atıklar ,endüstriyel atıklar, ambalaj atıkları ayrıştırılmaktadır. Bunların oluşma derecesi ve miktarları belirlenmektedir. Bütün bu işlemler yapılırken, ilgili mevzuat dikkate alınarak ilerleme yapılmaktadır. Atıkların kaynağında ayrı olarak biriktirilmesi için, uygun konteynerların ayarlanması gerekmektedir. Belediye tehlikeli atıkların ayrıştırılması amacıyla kapalı konteyner tercihi yapmakta ve konteynerların üzerine uyarı etiketleri yapıştırılmaktadır. Böylece, atıkların kaynağında toplanması amacı başarıyla gerçekleştirilmiş olacaktır. Belediye, atık yönetimi açısından ekibe ve tüm personele eğitim vermekte ve tüm birimler, üzerine düşen görevler konusunda aydınlatılmaktadır.

Konya Büyükşehir Belediyesi, konteynerlarda ayrı ayrı toplanan atıklar için geçici bir depolama alanı kurmaktadır. Tehlikeli atıklar için, daha güvenli önlemler alınmış bir alan oluşturulmaktadır. Geçici alanda, depolanan atıkların tekrar adları yazılıp, gerekli bilgiler işlenmektedir. Ayrıca bu bölüme yetkili olmayan kişilerin girişi de yasaklanmaktadır. Ayrıca ambalaj atıkları yağmur, rüzgar gibi etkenlere karşı dağılmanın önlenmesi için gerekli tedbirler alınmaktadır

Konya Büyükşehir belediyesi, geleceğe ilişkin yürüttüğü proje ile, atıkların ayrıştırılarak toplanması ve yurttaşlara da bilgi verilerek duyarlılığın

oluşmasına zemin hazırlayarak yüzlerce ağacın kesilmesini önlemiş ve atıklar geri dönüşüm sayesinde çevreye tekrar kazandırılmıştır. Geleceğini çöpe atma projesi adı altında yürütülen çalışmalar doğrultusunda, halka broşürler verilerek, duyarlılığın artırılması çalışmalarına başlanmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda, belediye çalışanları, ev ve iş yerlerine poşet, dönüşüm kutuları dağıtmaktadır. Yurttaşların biriktirdiği atıklar düzenli bir şekilde biriktirilip, toplanmakta, sonraki adımda ise ayrılıp, iktisadi faydaya katkıda bulunmaktadır. Yurttaşlar ise projeye gerekli desteği vererek, ülke kalkınmasına katkıda bulunmaktadır. Yapılan bu projeye ek olarak, sıfır atık çabaları kapsamında, 2020 yılı boyunca 5 milyon atık toplanarak, sadece 2020 yılı için, 37 bin ağaç kurtarılmıştır. Bunun yanında aynı yıl için, 23 bin 200 litre yakıt iktisadi sağlanarak, 6 milyon enerji iktisadına zemin hazırlanmıştır. Böylelikle, su israfı da engellenmiştir. Bütün bu çalışmalarla beraber, kirliliğin ve tüketim israfının da önüne geçilmiştir.

Bu bağlamda Konya Büyükşehir Belediyesi olarak, sıfır atık ile ilgili projelerine hız kesmeden devam ettiklerini söyleyen büyükşehir belediye başkanı, belediye olarak bu ve bunun gibi projelere gereken önemi verdiklerini ve vermeye devam edeceklerini bildirmiştir. İlgili projeler sayesinde, çalışmalara hem yurttaşlar hem de esnaf dahil edilmektedir, ayrıca yurttaşların görüşleri de alınarak, projenin ilerlemesine katkı sağlanmaktadır. Belediye çalışanları, periyodik aralıklarla atıkları toplayıp, işletmelerde dönüştürülmesini sağlamaktadırlar.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Konya Büyükşehir Belediyesine, daha fazla atık arıtma inşasının gerçekleşmesi için gerekli desteği vermektedir. Destek dahilinde, kanalizasyon ve atık su işleme faaliyetlerinin artması amaçlanmaktadır. Evlerimizde ve değişik alanlarda kullanılan çeşme suları, v-belediye tarafından öncelikle arıtılmaktadır. Su kaynağındaki şekliyle evlere ulaştırılmaz. İlk olarak, belediyece kurulan arıtma tesislerine iletilir ve ardından evlere ulaştırılır. Fakat bu sistem suların yeterince arıtılmadığını kanıtlamıştır. Bundan dolayı Konya Büyükşehir Belediyesi, arıtma sistemlerini geliştirerek daha sağlıklı ve fonksiyonel bir duruma getirmiştir. Böylece evlere ulaştırılan su daha güvenilir olmaktadır. Su arıtma alanlarında meydana getirilen değişimler ile Konya halkı artık daha hijyenik su tüketimine başlamıştır. Geliştirilen bu sistemle:

*Suyun barındırdığı kum ve mikroplar arındırılmıştır.

*Sistemler beş aşamalı filtre sistemi içermektedir. Böylece, suyun sertlik seviyesi azaltılmakta ve daha lezzetli bir seviyeye gelmektedir.

*Yapılan filtreleme ile sağlıklı minerallerin kaybolması önlenmekte ve suyun içinde kalması sağlanmaktadır.

*Yeni sistemde, 5 kademeli arıtmanın yanı sıra, detoks ve alkalın filtreleri de bulunmaktadır.

* Filtreler sayesinde, suda olmayan minerallerde yerine konulmakta ve suyun ph seviyesi ideal orana getirilmektedir.

1.5. Tramvay kullanımı ile ilgili olarak,

Konya Büyükşehir Belediyesine göre karbon salınımının azaltılmasının yolu ,teknolojinin kendisinden geçmektedir. Yeşil enerji üretimi ile birlikte ,bu sorunun ciddi oranda azaltılabileceğini belirten belediye, halkında bilinçlendirilmesinin ve farkındalık yaratılmasının ciddi katkıları olacağını belirtmektedir. Tüketimlerin, ihtiyaçlar oranında karbon salınımını azaltacağını söyleyen Konya Büyükşehir Belediyesi, tramvay kullanımı ile beraber, karbon salınım oranının yaklaşık % 20 kadar azalacağını belirtmiştir. Şu anda korona virüs salgını sebebiyle, tramvay kullanımının ciddi oranda azaldığı belirtilirken, salgının devam etmesi durumunun, şahsi taşıt kullanımının artması sebebiyle, çevreye olumsuz yansımalarının olacağı kaydedilmiştir. Ancak, salgın öncesi duruma bakıldığı zaman, tramvay kullanımının çevreye ciddi katkıları olduğu ve bireysel araç kullanım artışının önüne geçerek, hava kirliliğinin azalmasına katkı sağladığı ve doğaya destek olduğu tartışılmaz bir konudur.

1.6. Bitkisel atık yağlarla ilgili olarak,

Kızartma yağlarının değerlendirilmemesi, çöpe veya başka alanlara atılması dünyayı ve ülkemizi olumsuz etkileyecek sonuçlar doğurmaktadır. Çevreyi korumak ,kirliliğin önüne geçmek için, bu yağların tamamının atık yağ toplama merkezlerinde biriktirilmesi gerekmektedir. Yağların toplanma amacı ise çevreyi kirletmemek ve biyodizel yakıt oluşumunun sağlanmasıdır. Yağların biyodizel yakıtı dönüştürülmesi için ise ,alkolle reaksiyona girmesi gerekmektedir. Oluşan yakıt ,saf olarak veya herhangi bir dizel madde ile karıştırılarak kullanılabilir hale gelecektir. Biyodizel yakıtlar, bitki kökenli olduğundan ve karbon döngüsünü kontrol edici niteliğinden dolayı ,sera gazı oluşumunu artırmamaktadır. Ayrıca biyodizel yakıtlar, ozon tabakasına daha az zarar vermekte, asit yağmurları açısından ise, kükürt içermemesinden dolayı, olasılığı azaltmaktadır.

Bunun dışında ise, biyodizel yakıtların kullanımı sonucu oluşan karbondioksit oranı da diğer yakıtlara göre, yarı yarıya azalmaktadır. Bu doğrultuda, Konya Büyükşehir Belediyesi, evlerden atık yağların toplanması, halkın bu konuda bilinçlendirilmesi, lokanta, otel gibi yemek üretimi gerçekleştiren firmaların denetlenmesi, bilgilendirilmesi görevlerini üstlenmektedir.

1.7. Katı atık dönüşümü ile ilgili olarak,

Çevreci bir yaklaşıma sahip olan Konya Büyükşehir Belediyesi, Avrupa Birliğinin desteği ile Konya Katı atık yönetimi projesini oluşturmuş ve bu bağlamda birçok tesisin kurulması sağlanmıştır. Bu merkezlerde biriken metan gazlarının elektrik enerjisine çevrilmesi sağlanmaktadır. Böylelikle metan gazının çevreye oluşturacağı zararın önüne geçilmekte ve aynı zamanda, yenilenebilir enerji üretimi sağlanmaktadır.

Ayrıca, şehir merkezlerinde ,sıfır atık pilot bölgeleri oluşturulmuştur. İnsanoğlunun yaşam kalitesini yükseltmek amacıyla tükettiği ve ürettiği ürünler atık dağları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu atıklar, doğanın kendi ürettiği unsurlara dahil olmamasından dolayı doğal ekosisteme katılamamakta, ve dünyayı zehirleyen yaralara dönüşmektedir.

Tüm dünyada olduğu üzere, Türkiye’de de atıkların miktarı düşürülemez ve geri dönüşüm sağlanamazsa, bunun hızlı bir şekilde dünyaya yaklaştığını söylemek yanlış olmaz. Katı atık yönetiminin amacı, atıkların yok edilmesi bir yana,iktisadi negatif etkilerinden de kurtulmaktır. Atık yönetimi entegrasyonunun sağlanabilmesi için gerekli metot ve teknolojinin etkin bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Atıkların nitelik ve miktarları şehirlere göre farklılık gösterirken, yapılan araştırmalara göre, gelir düzeyi ve atıkların nitelikleri arasında ciddi bir ilişki bulunmaktadır. Gelir düzeyi düşük yerlerde besin atıkları, yüksek yerlerde ise ambalaj atıklarının yoğunluğu artmaktadır. Konya Büyükşehir Belediyesinde, katı atık açısından maliyetlerin en önemli kısmı, atıkların toplanması aşamasındadır. Toplama sistemi düzgün işlerse, atık yönetim sisteminde de o kadar başarı sağlanıyor anlamına gelmektedir. Konya Büyükşehir Belediyesinde de atık toplanması işlemini, ilçe belediyeleri sürdürmektedir. Atık toplama işlemi, ilçe belediye bütçelerinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

Ayrıca toplama işleminin geri dönüşüme çevrilmesinin ilk şartı, ayrı ayrı yapılacak toplama işlemidir. Katı atık verimini gösteren en büyük unsur ne kadar geri dönüşümün sağlandığı ile ilişkilidir. Atıkların bertarafı açısından birçok yöntemi kullanan Konya Büyükşehir Belediyesinin en çok önem verdiği detay ise, depolama aşamasıdır. Buradaki kritik nokta ise, depolamanın çevre ve insan sağlığına zarar verilmeyecek şekilde yapılmasıdır. Her bir bireyin günde yaklaşık 1 kg çöp ürettiği ve Konya nüfusunun yaklaşık 2.300.000 kişi olduğu kabul edildiğinde, günlük ortalama çıkan çöp miktarı küçümsenecek miktarda değildir.

1.8. Hava Kalitesi Ölçüm İstasyonu ile ilgili olarak,

Konya Büyükşehir Belediyesi Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ile beraber gerçekleştirdikleri proje ile, hava kalitesi ölçüm istasyonunu hizmete

sunmuştur. Böylece, Konya ile birlikte 28 ilçenin, hava kirletici unsurları ölçülebilir hale gelmiştir. Bu uygulama, şehrin birçok alanında hizmete sunulmuştur.

Sabit istasyon olmayan bölgelerde ise, mobil hava kalitesi ölçüm istasyonları faaliyete geçmiştir. Bu durum, şu an itibariyle Türkiye'ye örnek gösterilebilecek bir çalışmadır. Böylelikle, kükürt ve karbondioksit oranları gözlemlenerek, ciddi düşüşler sağlanmıştır. Amaç ise Konya'nın daha yaşanılabilir bir kent haline getirilmesidir.

Şu anda ise, mevcut istasyonlara azot oksit, karbon monoksit, ozon, nem gibi sensörler eklenerek standartlar yükseltilmiştir. Ayrıca, hava kalitesi ölçüm istasyonunca elde edilen veriler halka açık olarak paylaşılmaktadır ve böylece duyarlılığın artırılması amaçlanmaktadır.

1.9. Gürültü Takip ve Uyarı sistemlerinin kurulması ile ilgili olarak,

Konya Büyükşehir Belediyesi, çevresel gürültünün incelenmesi ve yürütülmesi adına, bir projeyi yürürlüğe koymuştur. Böylelikle insanların yaşam kalitesinin yükseltilmesi ve daha sağlıklı hale getirilmesi planlanmaktadır. Yine bu kapsamda, gürültü haritalarının hazırlanması da projede yer almaktadır. 2012 yılında başlanan çalışma, 2019 yılında sonuç vermiş ve Konya'nın gürültü haritası oluşturulmuştur. Yapılan çalışmada, Konya ilinin gürültü kirliliğinin başlıca kaynağı, karayollarından kaynaklanan trafiktir. Özellikle ana arter alanlarında yaşayan insanların en fazla gürültüye maruz kalan kesim olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İkinci olarak ise, havalimanına yakın yerlerde yaşayan insanların gürültü kirliliğine maruz kaldığı ortaya çıkmıştır.

Konya Büyükşehir Belediyesi, gereksiz gürültü kirliliğinin önüne geçmek için, takip sistemi ve sms ile bilgilendirilme uygulamalarını yürürlüğe koymuştur. Böylelikle gerekli olmayan seslerin önüne geçilmesi amaçlanmaktadır.

1.10. Yeşil Alanlar Oluşturulması İle İlgili olarak,

Global nüfusun %65'ini ve Türkiye nüfusunun ise % 75'ini oluşturan şehirler, birey faaliyetlerinin ve evlerin artması sebebiyle, ekstrem şartların var olduğu yerleşim alanlarıdır. Sert zeminlerdeki yoğunluk, ekolojik yoksunluk, çeşitli kirlilik türleri, şehirleri, doğallıktan çıkararak sadece mecburi yaşam alanlarına dönüştürmüştür. Yapılar, birey sağlığı için olduğu kadar, şehrin doğal unsurları olan bitki ve yabani yaşamı olumsuz olarak etkilemektedir. Açık ve yeşil alanlar, söz konusu çevresel zorlukların giderilmesi, canlı hayatı lehine iyileştirme yapılarak şehirlere sürdürülebilir doğallık getirilmesinde büyük rol oynamaktadırlar. Bilimsel açıdan ortaya koyulduğu biçimi ile, yeşil alanlar, şehrsel ve köysel çevrelerin birbirleriyle bağlantıda olması ve sosyalite için fırsat sağlama, şehrsel estetiği ilerletme,

çevre kirliliğini düşürme, iklimsel akışa katkı sağlama ve habitat yaratma açısından kritik unsurlardır. Yeşil alanlar şehirlerde, insanların hayat şartlarını iyileştirici ve değiştirici olmakta, bitki ve hayvan yaşamı içinde uygun şartları oluşturarak önem arz etmektedir. Şehirlerin baskın yönü olan insan ve taşıt yoğunluğu ile canlıların yaşadığı, beslendiği, çoğaldığı canlı alanlardır. Görüldüğü üzere, yeşil alanlar farklı peyzaj tanımlarına sahip olabilmekte ve zengin bir ekoloji sunmaktadır. Bu yapı, bununla birlikte, biyolojik çeşitliliği içinde yaşatıp, destekleyerek yaşamsal işlev taşımaktadırlar.

Konya Büyükşehir Belediyesi, daha yeşil bir Konya için birçok projeye başlamış ve halen devam ettirmektedir.2020 yılında ise bu çalışmalarını daha da artırarak, yurttaşların sağlıklı yaşamalarına katkıda bulunmak için, sokak ve caddelerde yeşillendirme çalışmalarına hız katmıştır. Yeşile verilen önemi yeşil park ve bahçe ile geliştiren Konya Büyükşehir Belediyesi, önemli projelere adım atmaktadır. Yurttaşlarının huzurlu ve güvenli şekilde zaman geçireceği alanlar yaratan Konya Büyükşehir Belediyesi, bu konuda da halkın takdirini kazanmış durumdadır. Şehre kazandırılan bütün park ve bahçe yapılarının yeni yaşam şartlarına paralel şekilde inşa edilmesine itine gösteren belediye, sadece çocuklar için tasarlanmış bölümlere değil, aynı zamanda, yürüyüş yolları, dinlenme bölümleri gibi birçok alanı içerisine almaktadır. Bütün bu faaliyetlerin yanı sıra, sokak ve caddelerde yeşile dost çevre hizmetleriyle Konya halkının beğenisini kazanmaktadır. Yeşillendirme, çevre tadilatı gibi birçok gelişmeyle birey başına düşen yeşil ortam miktarını yükseltmeyi hedefleyen Konya Büyükşehir Belediyesi, bu yüzdeyi 14'e çıkarmış durumdadır.2021 yılı itibariyle ise bu hedefini daha fazla oranlara artırmayı hedeflemişlerdir. Bunun yanı sıra, ekiplerce devam ettirilen yeşillendirme çalışmaları, sık kullanılan yol ve caddelerde de kendini göstermiş durumdadır. Böylelikle ilçeye daha prestijli görünüm katılırken, çevre tadilatları gerçekleştirilerek şehir daha estetik bir hale getirilmeye çalışılmaktadır. Konya'nın çeşitli ilçelerinde de aynı faaliyetlerin sürdüğünü belirten belediye, refuj ağaçlandırma işlerine de başlamıştır.

Kış mevsimi olmasına rağmen, çalışanlar faaliyetlerini hızlı bir şekilde sürdürmek için çaba göstermektedirler. Şehir merkezinde çalışmalarına devam eden ekipler, birçok yeşil leylandi ağacı ekmişlerdir. Yoğun rüzgar, hava kirliliği ve buza karşı dayanıklı olan ağaçlar, periyodik sulamalarla birlikte çabuk büyümektedirler. Fidanları dikilmesi ile birlikte daha ferah ve güzel bir görüntüye sahip olan refujlerle ilgili çalışmalar halen devam etmektedir. Bütün bu faaliyetlerin yanı sıra ilde buluna 8 caminin avlusunda da yeşillendirme ve peyzaj çalışmaları yapılmıştır.

2. Kaynakça

- Chu,S.H.,Mansokku, H.Y. ve Park, L.S. (2017). The impact of institutional pressures on green supply management and firm performance: *Top management roles and social capital*.
- Cherrafi, A.,Reyes, J.A.G., Kumar, V.,Mishra, N., Ghabadian, A. ve Elfezazi, S. (2018). Lean, green practices and process innovation; A model for green supply chain performance: *International Journal Of Production*
- Çankaya, S.Y. ve Sezen, B. (2018). Effects of green supply chain management practices on sustainability performance : *Emerald Insight Journal of Manufacturing Technology Management*.
- Günday, A. H. (2018). Yeşil tedarik zinciri uygulamalarının işletme performansını üzerine etkisi; kimya sektöründe görgül bir analiz
- Kamacı, K. & Samancı, T.H. (2020). Pazarlamada lojistik faaliyetler ve maliyetler. İstanbul: Hiper yayın.
- Khan, R.,Qianli, D. ve Zhang, Y. (2017). The impact of green supply chain.
- Korkmaz, M., Yıldırım, M. Ve Atay, L. (2017). Yeşil ürün satın alma davranışı, kişilerarası etkilenme eğilimi ve sosyal etki arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma: *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*.
- Korucuk, S. (2018). Yeşil lojistik uygulamalarının rekabet gücü ve hastane performansına etkisinin lojistik regresyon analizi ile belirlenmesi: Ankara ili örneği: *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*.
- Kutbay, H. (2020). Ekonomik özgürlük ve vergi gelir performansı arasındaki ilişki: Yükselen Piyasa ekonomileri için panel veri analizi: *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Öztürk, M. ve Paksoy, T. (2020). Yeşil tedarikçi seçimi için birleştirilmiş bir Dematel-Qfd-At2 Bahp Yaklaşımı: *Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*.
- Ravanoğlu, G. A. (2019). Sürdürülebilir ekonomik büyümede enerjinin rolü: Kırgızistan örneği: *Eğitim Yayınevi*.
- Sayın, A. A. (2020).The effects of information systems on supply chain and operating performance: *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

Şahin, A., Meral, H. Ve Aytıp, Y. (2016). Yeşil pazarlamada tüketici algısı: Kahramanmaraş kent merkezi örneği : *Anadolu Tarım Bilimleri Dergisi*.

Yıldırım Özcan, K. (2019). Yeşil yeni düzen ve yeşil büyüme bağlamında Kayseri, Sakarya, Hatay ve Samsun örnekleri: *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*.

Wang, C.ve Zhang, Y.J.(2019). Does environmental regulation policy help improve green production performance evidence from chinas industry: *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 15



**Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Yapısı (Tarık
Duran)**

Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Yapısı

Arş. Gör. Tarık Duran

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İ.İ.B.F., İktisat Bölümü,
tarikduran@mu.edu.tr.*

1. Giriş

Muğla ili, 8.333 km’lik kıyı uzunluğuna sahip olan ülkemizde 1.124 km ile en uzun kıyı şeridinde sahiptir. Muğla ili sahip olduğu tatlı ve tuzlu su kaynaklarının zenginliğiyle ve topraklarının verimliliğiyle, Türkiye’de önemli bir yere sahiptir. Bölgenin tarihi dokusu ve sahip olduğu su kaynakları, Muğla ilini Türkiye’nin önemli turizm merkezlerinden biri haline getirmiştir. Gelecekte başta turizm sektörü olmak üzere tarıma dayalı sanayi sektörlerinde de önemli gelişmelerin yaşanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 1: Muğla İlinde Öncü, Öncelikli ve Hedef Sektörler

Öncü Sektörler (Kısa Vadeli)	Öncelikli Sektörler (Orta Vadeli)	Hedef Sektörler (Uzun Vadeli)
Tarımsal Üretim	Medikal Turizm	Bilgi ve İşlem Teknolojileri
Su Ürünleri	Yenilenebilir Enerji	Kozmetik Sanayi
Deniz- Kum-Güneş Turizmi	Organik Tarım	
Madencilik	Tarıma Dayalı Sanayi	
Yat İmalatı	Ekolojik Turizm	
	Tıbbi ve Aromatik Bitki Üretimi	

Kaynak: (Sert, 2019: 6).

Tablo1’de Muğla ilinde öncü, öncelikli ve hedef sektörlerle ilişkin bilgiler verilmektedir. Muğla ilinin ekonomisi başta tarımsal üretim, su ürünleri üretimi, turizm, madencilik ve yat imalatı sektörlerine dayanmaktadır. Orta vadede ilin sahip olduğu turizm imkanlarını çeşitlendirmek ve tarım sektöründeki malların üretimini çoğaltmak ve çeşitlendirmek mümkündür. Örneğin turizm sektöründe, medikal turizm ve ekolojik turizm alanlarında yapılacak yatırımlarla birlikte ekonomik gelişmenin söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Tarım sektöründe ise organik tarım, tıbbi ve aromatik bitki üretimi gibi alanlarda gelişim göstermek mümkündür. Uzun vadede kozmetik sanayinde atılacak adımlar, bilgi ve iletişim teknolojilerine

yapılacak yatırımların da Muğla ekonomisine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Sert, 2019: 6).

Bu çalışmada Muğla ilinin sosyo ekonomik yapısı ve potansiyeli hakkında bilgi verilmektedir. Öncelikle Muğla ilinin iklim ve coğrafi özellikleri hakkında kısaca bilgiler verilmiştir. Muğla ilinde sosyal yapı ve göstergeler başlığında; Muğla ilinin nüfus ve demografik yapısı, sağlık ve eğitim yapısı, kültür ve turizm yapısı, işgücü ve istihdam yapısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın devamında Muğla ilinin ekonomik yapısını ifade eden tarım ve hayvancılık sektörleri, sanayi sektörü ve ilin dış ticaret yapısına ilişkin bilgiler verilmiştir. Daha sonra Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (SEGE) araştırma verileri kullanılarak Muğla ili ve ilçeleri hakkında çeşitli kıyaslamalar yapılmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında ise Muğla ilinin sosyo-ekonomik yapısı hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışma, Muğla iline yapılacak muhtemel yatırımların hangi alanlarda yoğunlaşması gerektiğiyle ilgili fikir vermesi açısından önem taşımaktadır.

2. Muğla İlinin Coğrafi Göstergeleri

Coğrafya, yeryüzünün sadece fiziki yapısıyla değil aynı zamanda üzerinde yaşayan insanoğlunun da tüm aktiviteleriyle ilgilenmektedir. Coğrafya bilgisinin çok iyi bir şekilde etüt edilmesiyle bölgenin sosyal, kültürel, ekonomik, bölgesel ve siyasal açıdan gelişme göstermesi mümkün olabilmektedir. Bu açıdan bölgesel planlamada bölgenin fiziki, beşerî ve ekonomik tüm varlıklarının dikkate alınması oldukça önemlidir. Bu bölümde Muğla ilinin coğrafi ve iklim yapısına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Muğla İlinin Coğrafi Yapısı

Muğla ili, $36^{\circ} 17'$ ve $37^{\circ} 33'$ kuzey enlemleri ile $27^{\circ} 13'$ ve $29^{\circ} 40'$ doğu boylamaları arasında yer almaktadır. İl sınırlarının büyük bir kısmı kıyıdan oluşmaktadır. İlin genel olarak yüz ölçümü 13.338 km^2 'dir. Muğla ili Türkiye'nin güney batısında yer almaktadır. İl topraklarının %77'si dağlardan oluşmaktadır (Uykucu, 1983: 15). Muğla ili, kıyıların fazla girintili ve çıkıntılı olması, dağların kıyıya dik olması nedeniyle çeşitli engebe şekillerine sahiptir. İlin güney sınırını Akdeniz, batı sınırını ise Ege Denizi çevrelemektedir. İlde birçok ova bulunmaktadır. Dalaman Ovası, Ortaca Ovası, Dalyan Ovası, Kumlu Ova, Bayat Ovası, Pisi Ovası, Yaşayer Ovası, Tekfuranbarı Ovası vb. ovalar Muğla ilinin önemli ovalarındandır (Muğla Valiliği, 1973: 42-49). Muğla ilinde ayrıca Köyceğiz Gölü, Hacat Gölü, Bafa Gölü ve Denizecik Gölü bulunmaktadır. Muğla kıyılarında sayısız plaj, falezler, koylar, küçük burunlar, limanlar, yarımadalar ve küçük adalar bulunmaktadır. Muğla ili sahip olduğu coğrafi özelliklerle Türkiye'nin önemli turizm merkezleri arasında gösterilmektedir.

2.2. Muğla İlinin İklim Yapısı

Muğla ili ve ilçelerinin iklim yapısı, coğrafi yapılarına göre farklılık göstermektedir. Muğla ilinin; Fethiye, Köyceğiz, Marmaris, Datça, Bodrum ve Dalaman ilçeleri deniz seviyesindedir ve bu ilçelerde Akdeniz iklimi özellikleri görülmektedir. Muğla merkez, Yatağan, Milas ilçelerinin her biri ayrı iklim karakteristiği göstermektedir. Deniz kenarında olan ilçeler ile daha iç kesimlerde olan ilçeler farklı ortalama sıcaklıklara sahiptir (Uykucu, 1983: 25). Muğla ili kışları bol yağış almaktadır. Yaz ayları ise kurak geçmektedir. Bölgenin karakteristik bitkisi makidir. Bölgedeki makilikler hakiki maki topluluklarına kıyasla daha seyrek yayılım göstermektedir ve daha kısa yapıdadır. Muğla ilinin orman örtüsü, iklimine uygun olan iğne yapraklılardır. Ormanlar genel anlamda vadi ve yamaçlarda sık ve büyük ağaç yapısındadır (Uykucu, 1983: 28-30). Muğla ilinde metrekaareye 1000 mm'nin üzerinde yağış düşmektedir. Böylece Muğla ili Türkiye'nin en çok yağış alan bölgeleri arasında yer almaktadır. Bölge, yağışın büyük kısmını kış aylarında almaktadır. Bölgenin yüksek yağış miktarına sahip olması, Muğla'daki bitki çeşitliliğinin de artmasına neden olmaktadır (Türker, Türker, & Çelik, 2016: 561). Muğla merkez ve ilçeleri 16,7°C ile 24,7°C arasında olan iklim konforu kriterini Mayıs, Haziran, Eylül ve Ekim aylarında gerçekleştirmektedir. Bölgenin ortalama sıcaklıkları genel anlamda Temmuz ve Ağustos aylarında 40°C'nin üzerine çıkmaktadır. Dolayısıyla Muğla ilinin bazı bölgeleri için Haziran olmakla birlikte (Datça ilçesi ortalamasının üzerinde bir sıcaklığa sahiptir) genel anlamda Temmuz ve Ağustos ayları iklim konforunun düştüğü aylardır. Muğla'nın günlük ortalama güneşlenme süresi en uzun olan ilçesi 12 saat 20 dakika ile Datça ilçesidir. Datça'da en uzun güneşlenme süresi Temmuz ayında gerçekleşmektedir. Muğla'nın tüm ilçelerinde genel anlamda nemlilik oranı Ocak, Şubat, Kasım ve Aralık aylarında artış göstermektedir (Türker vd., 2016: 566-572).

3. Muğla İlinde Sosyal Yapı ve Göstergeler

Toplumlar aile, eğitim, din, ekonomi, siyaset gibi temel kurumların yanında toplumu bir arada tutan çok sayıda bireyden ve toplumsal gruplardan meydana gelmektedir. Her toplumun kendine özgü sosyo-kültürel yapısı bulunmaktadır. Bir toplumun sosyo-kültürel yapısı o toplumun karakteristik özellikleri ve yaşam standardı gibi birçok konu hakkında bilgi vermektedir. Bu bölümde Muğla ilinin nüfusu ve demografik yapısı, eğitim ve sağlık, kültür ve turizm, işgücü ve istihdam, ulaşım alt yapılarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Muğla İlinin Nüfus ve Demografik Yapısı

TÜİK'in 2020 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verilerine göre Türkiye nüfusu 83.614.362, Muğla il nüfusu ise 1.000.773 olmuştur. Muğla

ilinin 2019-2020 döneminde nüfus artış hızı Tablo 2’de verilmiştir. Muğla ili, sahip olduğu nüfusuyla Türkiye’deki iller arasında 24. sırada yer almaktadır. Muğla ilinde Türkiye nüfusunun %1,19’u yaşamaktadır. Tablo 2’ye göre Muğla ilinin nüfusu 2019 yılında %16,05 oranında artarken, 2020 yılında %17,77 oranında artmıştır. 2020 yılında Türkiye için nüfus artış hızı %5,51 olarak gerçekleşmiştir. 2019-2020 döneminde Muğla’nın ilçeleri arasında en fazla nüfus artış hızına sahip ilçesi %56,74 ile Datça olmuştur. Yine 2020 yılı TÜİK verilerine göre Muğla’nın en fazla nüfusa sahip ilçesi 181.541 ile Bodrum olmuştur. Bodrum’u sırasıyla Fethiye, Milas, Menteşe takip etmektedir. Tablo 2’ye göre 2020 yılında Muğla’nın Seydikemer ve Menteşe dışındaki tüm ilçelerinde, nüfus artışının söz konusu olduğu söylenebilir. 2019 yılı Seydikemer nüfusunda %9,5 azalış gerçekleşmiştir. Dolayısıyla Seydikemer’in 2019 ve 2020 yıllarında nüfus oranında sürekli azalışlar meydana gelmiştir.

Tablo 2: Muğla İlçelerinin Nüfusu ve Nüfus Artış Hızları (2019-2020)

İl/İlçe	2019 Nüfusu	2020 Nüfusu	Yıllık Nüfus Artış Hızı 2019 (%) (Binde)	Yıllık Nüfus Artış Hızı 2020 (%) (Binde)
Türkiye	83.154.997	83.614.362	13,94	5,51
Muğla	983.142	1.000.773	16,05	17,77
Bodrum	175.435	181.541	20,65	34,21
Dalaman	42.024	43.036	16,14	23,80
Datça	22.403	23.711	6,36	56,74
Fethiye	162.686	167.114	30,84	26,85
Kavaklıdere	10.792	10.871	-9,77	7,29
Köyceğiz	36.926	37.981	14,65	28,17
Marmaris	94.749	95.851	5,31	11,56
Menteşe	115.059	113.141	22,96	-16,81
Milas	141.107	143.254	11,84	15,10
Ortaca	50.027	51.737	33,62	33,61
Seydikemer	61.653	61.306	-9,57	-5,64
Ula	25.402	26.058	4,26	25,50
Yatağan	44.879	45.172	-1,36	6,51

Kaynak: (TÜİK, 2021c).

Muğla ilinin göç istatistikleri Tablo 3’te verilmiştir. 2010-2019 dönemi TÜİK verilerine göre Muğla ili, sürekli göç alan bir il konumundadır. Net göç

hızındaki artışlar sürekli olmakla birlikte en yüksek artışlar 2014 ile 2018 yıllarında gerçekleşmiştir. Muğla'ya yapılan göçlerin diğer yıllara göre en az olduğu dönem %4,9 net göç hızı ile 2015 yılı olmuştur.

Tablo 3: Muğla İlinin Göç İstatistikleri (2010-2019)

Yıl	Aldığı Göç	Verdiği Göç	Net Göç	Net Göç Hızı (%)
2010	35.129	28.850	6.279	7,7
2011	35.409	29.604	5.805	6,9
2012	33.213	28.301	4.912	5,8
2013	35.246	30.687	4.559	5,3
2014	48.219	29.671	18.548	21,0
2015	42.112	37.663	4.449	4,9
2016	39.076	31.520	7.556	8,2
2017	42.450	33.289	9.161	9,8
2018	52.642	34.302	18.340	19,1
2019	42.987	36.210	6.777	6,9

Kaynak: (TÜİK, 2020c).

Muğla iline göçün temel belirleyicileri kentin iklim ve sıcaklık değerlerinin elverişliliği, ilin diğer gelişmiş şehirlere göre daha fazla yeşil olması ve ildeki turizm faaliyetlerinin yıl boyunca yapılabilir olması gibi nedenler olarak sayılabilmektedir. Muğla iline kıyasla daha az gelişmiş bölgelerden tarım ve turizm sektörlerindeki iş olanakları dolayısıyla iç göçlerin gerçekleştiği söylenebilmektedir (Ekinci, 2016: 66).

3.2. Muğla ilinde Sağlık ve Eğitim

Sağlık ve eğitim sektörleri, bir toplumun en önemli gelişmişlik göstergeleri arasında sayılmaktadır. Ekonomik refaha kavuşmak isteyen toplumlar bireylerinin ister resmi/ özel ister örgün/ yaygın her türlü eğitim hizmetlerine rahatça ulaşabileceği eğitim sistemini oluşturmalarıdır. Dolayısıyla bilimde, ekonomide ve birçok alanda gelişim göstermek için eğitim oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitim düzeyine ilişkin ölçümlerde genellikle okullaşma oranı, eğitime ayrılan kaynaklar, okuma yazma oranı vb. parametrelere bakılmaktadır (Kabalcı & Metin, 2011: 278-279). Devletin bir diğer gelişmişlik göstergesi ise vatandaşlarına sunduğu sağlık sektörünün gelişmişliği ve ulaşılabilirliğidir. Devletler, yaşam hakkı ve sağlık hakkı gibi temel hakları koruyabilmek için etkin sağlık hizmetlerine gerek duymaktadırlar. Toplumların gelişmesi ve kalkınması için ülkelerin

ekonomik gelişmişliğinin yanında eğitim ve sağlık sektörlerinin de gelişmesi oldukça önemlidir (Karaer & Tatlıdil, 2019: 44-45).

2020 yılı TÜİK verilerine göre Muğla ilinde okuma yazma oranı %98,72'dir. 2020 yılında Muğla ili, Türkiye'nin okuryazar oranının en yüksek olduğu 6. il olmuştur. Muğla'da 15 yaş ve üzeri nüfusun %25,61'i lise ve dengi meslek okulu mezunudur. Muğla nüfusunun %19,90'ı yüksekokul ve fakülte mezunu, %1,7'si yüksek lisans mezunu, %0,35'i doktora mezunudur (TÜİK, 2021d). Muğla'da 1992 yılında kurulan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bulunmaktadır. Üniversite bünyesinde bulunan 21 fakülte, 4 enstitü, 3 yüksekokul, 16 meslek yüksekokulu, 47 araştırma ve uygulama merkezi ile toplamda 44.607 öğrenciye eğitim verilmektedir (MSKÜ, 2021).

2021 yılı TÜİK verilerine göre Muğla ilinde 21 tane hastane bulunmaktadır. Muğla ili 2.065 hastane yatak sayısına sahiptir. Yüz bin kişi başına toplam hastane yatak sayısı 210 olurken, bin kişi başına düşen hekim sayısı 2'dir (TÜİK, 2021a). Karaer ve Tatlıdil, 2019 yılında yapmış olduğu çalışmada illerin sağlık alanında sahip olduğu performansı değerlendirmişlerdir. Çalışmada; hekim başına düşen sağlık yatırımı, 112 ambulans başına düşen nüfus, kişi başına düşen hekim sayısı, bebek ölüm hızı, aile başına düşen nüfus değişkenlerini kullanmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre Muğla ili, Türkiye'de 34. sırada yer almaktadır.

3.3. Muğla İlinde Kültür ve Turizm

Turizm sektörü, dünyada en hızlı büyüyen sektörlerdendir. Ülke ekonomileri üzerinde birçok etki meydana getiren turizm sektörü ülkelerin yerel, bölgesel ve ulusal kalkınmasında oldukça önemlidir. Bu açıdan turizm sektörü Muğla ve Türkiye ekonomisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Muğla ilinde Bodrum, Marmaris ve Fethiye gibi dünyaca ünlü turizm bölgeleri bulunmaktadır. Muğla, 1.500 km'ye yakın kıyı bandıyla çoğu mavi bayraklı yüzlerce plaja sahiptir. Bölgede 400'ü aşkın "Turizm İşletme Belgesi" olmak üzere 3.600'ün üzerinde konaklama tesisi bulunmaktadır. Sahip olduğu 260.000 üzerinde yatak sayısı ile yıllık ortalama 3,5 milyona yakın turist ağırlama kapasitesine sahiptir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2021).

Muğla ilinde Fethiye kaya mezarlarından başlayan "Likya Yolu" ve "Karia Yolu" bulunmaktadır. Karia yürüyüş yolu, Bozburun Yarımadası, Datça Yarımadası, Gökova Körfezi, İç Karia, Muğla Çevresi ve Dalyan-Ekincik olmak üzere 6 ana etaptan oluşmaktadır. Gökova'da Kitesurf, Dalaman çayında ve Yuvarlakçay'da Rafting yapılabilmektedir. Muğla ilinin Dalyan, Akyaka, Fethiye, Köyceğiz gibi birçok yerinde tekne turu yapma imkânı bulunmaktadır. Ayrıca Babadağ'da yamaç paraşütü, Saklıkent kanyonunda trekking, Akçapınar'da kano gibi birçok etkinlik

yapılabilmektedir. Bodrum, Fethiye ve Marmaris kıyılarında birçok su altı dalış noktaları bulunmaktadır (Sert, 2019. 11).

3.4. Muğla İlinde İşgücü ve İstihdam

Türkiye’de işgücü piyasasına ait veriler İŞKUR, TÜİK ve SGK gibi kurumlar tarafından kayıt altına alınmaktadır. İşgücü piyasasının talep yönüne ilişkin veriler ise işgücü piyasası araştırmaları yapılarak ortaya konulmaktadır. 2020 yılında Muğla ilinde işgücü piyasasına ilişkin “2020 Muğla İli İşgücü Piyasası Araştırması” yapılmıştır. Bu araştırmada 20 ve daha fazla çalışanı olan 1.260 işletme verisi kullanılmıştır. 2020 yılı Muğla İli İşgücü Piyasası Araştırması’na göre 20 kişi ve üzeri istihdam sağlayan işletmelerde toplamda 91.251 kişi çalışmaktadır. İlgili araştırma sonucuna göre çalışanların 63.676’sı erkek, 27.575’i ise kadınlardan oluşturmaktadır (İŞKUR, 2020: 1). Türkiye’de 2013 yılı ve öncesinde il düzeyinde işgücü istatistikleri paylaşılırken 2014 yılı ve sonrası işgücü istatistikleri TÜİK tarafından 1. ve 2. Düzey’de bölgesel istatistikler olarak paylaşılmaktadır. Tablo 4’te 2. Düzey’e göre bölgelerin işgücü durumlarına ait bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 4: İstatistiki Bölge Sınıflaması 2. Düzey’e Göre (26 Bölge) İşgücü Durumu (2019-2020)

	15 Yaş ve Üzeri Nüfus		İşgücü		İstihdam		İşsiz		İşgücüne Dahil Olmayan Nüfus	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
2. Düzey	61.469	62.579	32.549	30.873	28.080	26.812	4.469	4.061	28.920	31.706
Türkiye	61.469	62.579	32.549	30.873	28.080	26.812	4.469	4.061	28.920	31.706
TR10 (İstanbul)	11.812	11.964	6.788	6.289	5.778	5.363	1.010	926	5.024	5.675
TR21 (Tekirdağ, Edirne, Kırklareli)	1.432	1.456	853	815	759	741	94	73	579	642
TR22 (Balıkesir, Çanakkale)	1.411	1.421	681	678	625	625	56	53	730	743
TR31 (İzmir)	3.434	3.476	1.927	1.797	1.620	1.491	307	307	1.507	1.679
TR32 (Aydın, Denizli, Muğla)	2.439	2.494	1.375	1.275	1.249	1.152	126	123	1.064	1.220
TR33 (Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak)	2.390	2.422	1.261	1.224	1.137	1.123	124	101	1.129	1.198
TR41 (Bursa, Eskişehir, Bilecik)	3.214	3.270	1.648	1.610	1.463	1.455	185	155	1.566	1.660
TR42 (Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova)	2.973	3.034	1.608	1.535	1.391	1.347	216	187	1.365	1.499
TR51 (Ankara)	4.300	4.390	2.269	2.207	1.946	1.880	322	327	2.031	2.182
TR52 (Konya, Karaman)	1.793	1.834	915	891	841	820	73	71	879	943
TR61 (Antalya, Isparta, Burdur)	2.412	2.522	1.370	1.351	1.187	1.186	182	165	1.042	1.171
TR62 (Adana, Mersin)	3.007	3.040	1.489	1.427	1.311	1.236	178	191	1.518	1.614
TR63 (Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye)	2.334	2.400	1.117	1.061	915	899	202	162	1.217	1.339

	15 Yaş ve Üzeri Nüfus		İşgücü		İstihdam		İşsiz		İşgücüne Dahil Olmayan Nüfus	
TR71 (Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir)	1.194	1.199	614	570	532	502	82	68	580	629
TR72 (Kayseri, Sivas, Yozgat)	1.820	1.857	865	834	740	727	125	106	955	1.024
TR81 (Zonguldak, Karabük, Bartın)	823	824	420	389	380	353	40	36	403	435
TR82 (Kastamonu, Çankırı, Sinop)	623	634	332	320	307	299	25	21	291	314
TR83 (Samsun, Tokat, Çorum, Amasya)	2.118	2.188	1.140	1.095	1.046	1.004	94	91	978	1.093
TR90 (Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane)	2.097	2.095	1.181	1.102	1.065	1.005	116	97	916	993
TRA1 (Erzurum, Erzincan, Bayburt)	759	775	363	367	323	329	41	37	396	409
TRA2 (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)	726	755	344	333	311	295	34	38	381	421
TRB1 (Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli)	1.304	1.319	672	615	605	550	66	65	633	704
TRB2 (Van, Muş, Bitlis, Hakkâri)	1.371	1.417	700	675	518	516	181	160	671	742
TRC1 (Gaziantep, Adiyaman, Kilis)	1.878	1.898	891	908	756	790	136	118	986	990
TRC2 (Şanlıurfa, Diyarbakır)	2.365	2.396	1.100	921	843	736	257	185	1.265	1.476
TRC3 (Mardin, Batman, Şırnak, Siirt)	1.439	1.497	626	585	432	389	194	196	813	912

Kaynak: (TÜİK, 2020a).

2020 yılı TÜİK verilerine göre TR32 bölgesinde 15 yaş ve üzeri yaklaşık 2.5 milyon nüfus bulunmaktadır. TR32 bölgesi nüfusunun %9,6'sı işsiz, %11,8'i tarım dışında işsizlik oranına sahiptir. Bölgenin istihdam oranı ise %46,2'dir. TR32 bölgesi hem işsizlik hem de istihdam oranlarında Türkiye ortalamasına göre daha iyi bir seviyededir (Türkiye'de 2020 yılı işsizlik oranı %13,2 istihdam oranı ise %42,8'dir). 2020 yılı TÜİK verilerine göre TR32 bölgesinde nüfusun %23'ü tarım sektöründe, %22'si sanayi sektöründe, %54,7'si hizmetler sektöründe istihdam edilmektedir. Türkiye'de 2020 yılında istihdam edilenlerin oranı tarım sektöründe %17,6, sanayi sektöründe % 26,2 ve hizmetler sektöründe % 56,2 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2020a). Dolayısıyla bölgenin tarım sektöründe çalışan nüfus oranı Türkiye ortalamasının üzerinde istihdam oranına sahiptir. Sanayi ve hizmetler sektörlerinde ise Türkiye ortalamasının altında bir istihdam oranı söz konusudur.

2020 yılında Muğla ilinde turizm ve otelcilik elemanı, beden işçisi (genel), reyon görevlisi, temizlik görevlisi, satış danışmanı/ uzmanı, garson,

kasiyer, güvenlik görevlisi, ön muhasebeci, perakende satış elemanı gibi çeşitli mesleklerde açık işler

¹ söz konusu olmuştur. En fazla açık iş sayısı turizm ve otelcilik elemanında (8.204) olurken en az açık iş perakende satış elemanında (97) olmuştur. 2020 yılında Muğla’da toplam açık iş sayısı 15.612 olarak gerçekleşmiştir (İŞKUR, 2020: 7-8). Muğla ilinde İŞKUR tarafından en fazla işe yerleştirme sayısına 2019 yılında (21.069 sayısı ile) ulaşılmıştır. 2020 yılında ise 16.157 kişi İŞKUR tarafından işe yerleştirilmiştir. İşe yerleştirme sayısı en yüksek 9.195 kişi ile “turizm ve otelcilik elemanı” olurken, onu takiben 1.510 kişi ile “temizlik görevlisi” ve 807 kişi ile “iş kaynakları yönetimi meslek elemanı” gelmektedir (İŞKUR, 2020: 9).

Tablo 5: Muğla İlinde Sektörlere ve Cinsiyete Göre Çalışan Sayıları (2020)

Sektörler	Erkek Çalışan	Kadın Çalışan	Toplam Çalışan
Konaklama ve Yiyecek Hizmeti Faaliyetleri	24.160	10.261	34.420
Toptan ve Perakende Ticaret	7.637	4.993	12.630
İmalat	7.252	2.813	10.065
İdari ve Destek Hizmet Faaliyetleri	6.040	2.398	8.438
Ulaştırma ve Depolama	4.429	867	5.296
İnşaat	4.359	820	5.179
Madencilik ve Taş Ocakçılığı	4.165	456	4.621
Eğitim	1.037	2.123	3.160
İnsan Sağlığı ve Sosyal Hizmet Faaliyetleri	1.052	1.748	2.800
Elektrik, Gaz, Buhar ve İklimlendirme Üretimi ve Dağıtımı	1.100	79	1.178
Kültür, Sanat Eğlence, Dinlence Ve Spor	761	238	999
Mesleki, Bilimsel ve Teknik Faaliyetler	506	365	871
Diğer Hizmet Faaliyetleri	385	243	628
Su Temini; Kanalizasyon, Atık Yönetimi ve İyileştirme Faaliyetleri	395	63	458
Gayrimenkul Faaliyetleri	177	68	245
Bilgi ve İletişim	214	17	232
Finans ve Sigorta Faaliyetleri	8	22	31
Genel Toplam	63.676	27.575	91.251

Kaynak: (İŞKUR, 2020: 30).

2020 yılı Muğla İli İşgücü Piyasası Araştırması’na göre 20 kişi ve üzeri istihdam sağlayan işletmelerde 63.676 erkek ve 27.575 kadın çalışan olmak üzere toplamda 91.251 kişi çalışmaktadır. Çalışanların sektörlere göre

¹ Açık İş: İşverenlerin ihtiyaç duyduğu işgücünü karşılamak amacıyla İŞKUR’a bildirdikleri işgücü talepleridir.

dağılımında en fazla istihdam, konaklama ve yiyecek hizmetleri faaliyetlerinde gerçekleşmiştir. Muğla ilinde “konaklama ve yiyecek hizmeti faaliyetleri”, “toptan ve perakende ticaret” ve “imalat” sektörlerinde çalışanların oranı toplam %62,6 düzeyindedir (İŞKUR, 2020: 30-31).

3.5. Muğla İlinde Ulaşım

Dünyada ve Türkiye’de teknolojik gelişmelerle birlikte ulaştırma ve iletişim sektörleri toplumsal refahın önemli göstergelerinden biri haline gelmiştir. Karayollarının Muğla ilinde 588 km devlet yolu, 376 km il yolu olmak üzere toplam 964 km yol ağı bulunmaktadır. Muğla ilindeki yolların %46’sı (448 km) bölünmüş yoldur (T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2019: 17). Aydın-Çine-Güllük Demiryolu Projesi Muğla’daki önemli demiryolu projeleri arasında yer almaktadır. Türkiye’de üretilen feldspat maddesinin %95’i Aydın’ın Çine ilçesi ve Muğla’nın Milas ilçesinden çıkarılmaktadır. Demiryolu projesiyle birlikte Muğla/Güllük’ün Aydın-Çine üzerinden mevcut demiryoluna bağlanması oldukça önemlidir (T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2019: 29).

Muğla ili, hava yolu ulaşımı açısından da önemli bir yere sahiptir. İlde iki tane havalimanı mevcuttur. Havalimanlarından ilki 1981 yılında hizmete giren Dalaman Havalimanı’dır. Şehir merkezine 94 km mesafede olan havalimanı, 2 adet pist, 57 uçak park yeri ve yıllık 5 milyon yolcu kapasitesine sahiptir. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı’nın 2019 yılı verilerine göre Muğla- Dalaman Havalimanı uçak trafiği 42.521 olarak gerçekleşmiştir. Yolcu sayısı ise 4.858.379 kişi olarak kayıtlara geçmiştir. Muğla ilindeki diğer havalimanı ise 1997 yılında hizmete giren Milas- Bodrum Havalimanı’dır. Şehir merkezine 75 km mesafede olan havalimanı, 2 adet pist, 83 uçak park yeri ve yıllık 5 milyon yolcu kapasitesine sahiptir. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı’nın 2019 yılı verilerine göre Milas-Bodrum Havalimanı uçak trafiği 34.974 olarak gerçekleşmiştir. Yolcu sayısı ise 4.344.767 kişi olarak kayıtlara geçmiştir (T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2019: 32-37).

Muğla ili; Marmaris Limanı, Bozburun Limanı, Bodrum Limanı, Mantarburnu Limanı, Fethiye Limanı, Göcek Limanı, Datça Limanı, Güllük Limanı, Turgutreis Limanı, Yalıkavak Limanı gibi birçok limana sahiptir. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı’nın 2019 yılı verilerine göre 595.575 yerli ve yabancı turist limanlardan Muğla iline giriş yapmıştır. Bölgede 550 yat kapasiteli Turgutreis Yat Limanı, 400 yat kapasiteli Didim yat limanı ve 550 yat kapasiteli Ören Yat Limanı bulunmaktadır (T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2019: 40).

4. Muğla İlinde Ekonomik Yapı ve Göstergeler

Muğla ili, 2019 yılı TÜİK verilerine göre Türkiye’de cari fiyatlarla kişi başına düşen GSYİH değerinin en yüksek olduğu 12. ildir. 2019 yılında Türkiye’de kişi başına düşen milli gelir cari fiyatlarla 9.213 dolar iken bu değer Muğla ilinde 9.943 dolar seviyesindedir. Dolayısıyla Muğla ilinde kişi başına düşen milli gelir Türkiye ortalamasının üzerinde gerçekleşmiştir. GSYİH değeri iktisadi faaliyet kollarına göre değerlendirildiğinde en fazla payı 17.425.988.000 TL değerle hizmetler sektörü oluşturmaktadır. Hizmetler sektörünü takiben; tarım, ormancılık ve balıkçılık (7.228.851.000 TL), kamu yönetimi, eğitim, insan sağlığı ve sosyal hizmet faaliyetleri (6.505.992.000 TL), vergi-sübvansiyon (5.458.833 TL) ve sanayi (5.630.044 TL) gelmektedir. Muğla ilinin GSYİH sına en az katkı yapan sektör ise 228.097.000 TL ile bilgi ve iletişim sektörü olmuştur (TÜİK, 2021b). Bu bölümde Muğla ilindeki tarım ve hayvancılık sektörüne, sanayi sektörüne ve dış ticaret yapısına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

4.1. Muğla İlinde Tarım ve Hayvancılık Sektörü

Muğla ilinin ekonomisi başta turizm sektörüne dayanmakla birlikte tarım ve hayvancılık sektörlerinin de il ekonomisine önemli katkıları söz konusudur. 2018 yılı TÜİK verilerine göre tarımsal alan büyüklüğü açısından Muğla’nın önemli ilçeleri Milas (%33,1), Seydikemer (%21,2), Menteşe (%9,5) ve Yatağan (%7,7) olarak sıralanabilmektedir. Sadece Milas ve Seydikemer ilçeleri Muğla ilinin toplam tarımsal alan büyüklüğünün %54’ünü oluşturmaktadır. Muğla ilinin tarım alanı, Türkiye’deki tarımsal alanın yaklaşık %1’ini oluşturmaktadır. Muğla ilinde önemli miktarda üretilen meyve türleri sırasıyla portakal, yağlık zeytin, nar ve limondur. 2018 yılında Muğla ilinde 220.325 ton portakal, 38.700 ton yağlık zeytin, 87.306 ton nar ve 99.840 ton limon üretilmiştir (GEKA, 2019: 22-23).

Muğla ilinde en fazla tarımsal üretim Seydikemer ve Fethiye ilçelerinde gerçekleşmektedir. Muğla’da kullanılan sera alanının %48’i Seydikemer’de bulunmaktadır. 2018 yılında Muğla ilinde üretilen 675.652 ton sofralık domatesin 551.542 tonu örtü altı seralardan sağlanmıştır. Bölgede üretimi olan diğer sebze ürünleri ise hıyar (40.682 ton), patlıcan (40.682 ton) ve kabak (25.779 ton) olarak sıralanabilmektedir (GEKA, 2019: 23).

Muğla ilinde büyükbaş sayısının en fazla olduğu ilçeler Milas (%40), Seydikemer (%15) ve Yatağan (%11) olarak sıralanabilmektedir. Söz konusu ilçelerin büyükbaş hayvan sayısı Muğla ilinin %66’lık kısmını oluşturmaktadır. Muğla’daki küçükbaş sayısının en fazla olduğu ilçeleri Seydikemer ve Fethiye’dir. Seydikemer’de Muğla’daki küçükbaş üretiminin %25’lik kısmı, Fethiye’de ise ildeki toplam küçükbaş üretiminin %17’si gerçekleşmektedir. Seydikemer’de mera alanlarını oldukça geniş olması küçükbaş hayvan sayısının fazla olmasında önemli etkiye sahiptir.

Seydikemer, kayıtlı 48 bin dönüm meraya ve 150 bin dönüm niteliksiz orman alanına sahiptir (GEKA, 2019: 28).

2018 yılı TÜİK verilerine göre Muğla'da arıcılık faaliyeti yapan 4.710 işletme bulunmaktadır. Bu sayı Türkiye'de arıcılık alanında faaliyet gösteren toplam kişi sayısının %6'sını oluşturmaktadır. Türkiye'de üretilen balın %14'ü Muğla'dan elde edilmektedir (TOBB, 2019: 32). Muğla ilçelerinde, bal üretim miktarlarında ve arıcılık yapan işletme sayılarında homojen bir dağılım söz konusudur. Muğla ilinde üretilen balın %19'u Milas, %17'si Köyceğiz, %10'u Menteşe, %10'u Ula ilçelerinden sağlanmaktadır (GEKA, 2019: 29).

Muğla ilinin ihracatında su ürünleri sektörü oldukça önemli bir yere sahiptir. 2018 yılında Muğla'nın ihracatının yaklaşık %70'ini su ürünleri sektörü oluşturmaktadır. Türkiye'de ilk 1.000 ihracatçı içerisinde Muğla'dan 4 firma bulunmaktadır. Bu firmaların da 3 tanesi su ürünleri yetiştiriciliği sektöründe faaliyet göstermektedir. Muğla'daki su ürünleri sektörü Fethiye, Milas ve Bodrum ilçelerinde faaliyet göstermektedir. Güllük körfezinde offshore kafes balıkçılığı yapılmaktadır. Milas ilçesine bağlı Ekinambarı, Savran, Yaşyer ve Avşar köylerinde toprak havuz yetiştiriciliği yapılmaktadır. Fethiye ilçesinin Ören bölgesinde ise alabalık yetiştiriciliği faaliyetleri yaygın olarak gerçekleştirilmektedir (GEKA, 2019: 30). 2019 yılı TÜİK verilerine göre Türkiye'nin toplamda 373.356 ton su ürünleri yetiştiriciliği söz konusudur. Türkiye'deki toplam su ürünleri üretiminin 139.736 tonluk kısmını sağlayan Muğla, sektörde Türkiye'nin lideri konumundadır. Muğla ilini sırasıyla İzmir (85.989 ton), Elazığ (29.560 ton), Aydın (27.589 ton), Mersin (18.164 ton), Trabzon 10.352 ton), Samsun (7.830 ton), Antalya (7.661 ton), Ordu (3.115 ton), Balıkesir (2.515 ton) ve Sinop (1.545 ton) illeri takip etmektedir. Geriye kalan 39.300 tonluk üretim ise diğer illerden elde edilmektedir (TÜİK, 2020b).

4.2. Muğla İlinde Sanayi Sektörü

Muğla ekonomisi bir bütün olarak değerlendirildiğinde tarıma dayanmaktadır. İldeki meyve sebze üretimi, tarla ürünleri, yem bitkileri, zeytincilik, hayvansal ürünler, bağcılık vb. üretimler tarıma dayalı sanayinin temelini oluşturmaktadır. Muğla ilinin Türkiye ekonomisine tarımsal açıdan oldukça önemli katkıları söz konusudur. Ancak ilin imalat sanayi potansiyeli tarıma dayalı sanayinin oldukça gerisinde kalmıştır. Muğla ilinde imalat sanayinin gelişmemesinin nedenleri arasında ulaşım bağlantılarının yeterince geliştirilememesi gösterilebilmektedir. İldeki ulaşım bağlantılarının geç kurulması, ulusal pazarla bütünleşmeyi de geciktirmiştir. Bu durum ildeki imalat sanayinin küçük ölçekli kalmasına ve yerel talebe göre üretim yapısının şekillenmesine neden olmuştur (Cenikli, Karagöz, Öztürk, & Duman, 2016: 11-12).

Muğla ilinde sanayi sektörü, ilçelere göre farklı şekillerde gelişim göstermektedir. Bazı ilçelerde sanayi sektörüne ilişkin faaliyetler oldukça sınırlıyken bazı ilçelerde sanayinin çeşitli dalları gelişme göstermektedir. Bodrum, birçok turizm çeşidini bünyesinde barındırmaktadır. Turizme dayalı tesisler, yat ve kruvaziyer limanları, tarihi dokusuyla birçok turistin ilgi odağıdır. Daha çok turizm sektörünün öne çıktığı Bodrum’da coğrafi işaret tescilli “Bodrum Mandalini” kullanılarak çeşitli gıda ürünlerinin imalatı gerçekleştirilmektedir. Bodrum’da yat imalatına ilişkin atölyeler de bulunmaktadır. Dalaman ilçesinde turizm sektörünün ekonomiye katkısı tarım sektörüne göre daha sınırlıdır. Narenciye üretiminde bölgeye, Türkiye’nin birçok ilinden mevsimlik işçi gelmektedir. Dalaman’ın sahip olduğu havalimanı bölgenin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bölgedeki manyezik kaynaklarının çıkarılması ve işlenmesiyle birlikte madencilik sektörü çeşitli istihdam olanakları sağlamaktadır. Datça ilçesinde tarımsal faaliyetler ve arıcılık faaliyetleri söz konusudur. Datça ekonomisinin önemli bir kısmını tarım sektörü oluşturmakla birlikte turizm faaliyetleri de ilçe ekonomisine katkı sağlamaktadır. Fethiye ilçesi, turizm sektörünün yanında tarım ve sanayi sektörlerini de içerisinde barındırmaktadır. TOBB’a kayıtlı sanayi iş yeri sayısı açısından Fethiye ilçesi 3. sırada yer almaktadır. Fethiye Limanı, yolcu ve yük taşımacılığında ilçe ekonomisinde önemli bir yer tutmaktadır. Kavaklıdere birçok mermer yatağına sahiptir. Dolayısıyla madencilik ve taş ocakçılığı sektörleri ilçedeki istihdamda önemli bir paya sahiptir. Kavaklıdere’de geleneksel anlamda bakırcılık üretim faaliyetleri söz konusudur. Köyceğiz’in ilçe ekonomisi, önemli ölçüde tarım sektörüne dayanmaktadır. Ancak bölgedeki turizm sektörü de ilçe ekonomisine önemli katkılar sağlamaktadır. İlçede narenciye üretimi, arıcılık ve balıkçılık faaliyetleri yoğun bir şekilde yapılmaktadır. Köyceğiz, sahip olduğu tarihi ve coğrafi özellikleri sayesinde Muğla’nın tercih edilen turizm merkezleri arasında yer almaktadır. Marmaris, Muğla’nın önemli turizm merkezlerinden biridir. İlçe ekonomisinin büyük bir kısmını turizm sektörü oluşturmaktadır. İlçede sanayi sektörü yok denecek kadar azdır ve gelişmemiştir. Muğla’nın merkez ilçesi Menteşe’de, kıyı bölgelerdeki tarım ve turizm sektörlerindeki gelişmeler söz konusu değildir. Menteşe’de daha çok hizmetler sektörü gelişmiştir. Milas’ın ekonomisi daha fazla tarım sektörüne dayanmakla birlikte madencilik ve sanayi sektörlerine de dayanmaktadır. Milas, TOBB’a kayıtlı sanayi iş yeri sayısı ve istihdam açısından Muğla’da 1. sıradadır. Milas Havaalanı ve Güllük Limanı, Milas’ın ulaştırma ve depolama açısından avantaj kazanmasını sağlamaktadır. Muğla ilindeki balık üretimi, paketleme, yem gibi fabrikaların büyük bir kısmı Milas ilçesinde faaliyet göstermektedir. Milas, Yatağan’dan sonra en fazla mermer işletme tesisine sahip Muğla ilçesidir. Ortaca, genel anlamda tarıma dayalı bir ekonomik yapıya sahiptir. Bölgede turizm faaliyetleri de söz konusudur. Ortaca, narenciye üretimiyle ilgili olarak küçük ölçekli işleme-paketleme tesislerine sahiptir. Ancak

bölgede gelişmiş bir sanayinin varlığı söz konusu değildir. Seydikemer'in ekonomik yapısı tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. Bölge, Muğla'nın örtü altı sebze yetiştiriciliğinde önemli bir yere sahiptir. Bölgede krom ve mermer kaynakları bulunmaktadır. Ula ilçesinin en önemli geçim kaynağı, tarım ve hayvancılık faaliyetleridir. Ula, Muğla'nın diğer ilçeleri gibi çeşitli tarihi yapılara ve önemli turistik ögelere sahiptir. Dolayısıyla turizm sektörü ilçe ekonomisine katkı sağlamaktadır. Yatağan'da Muğla ekonomisi için önemli bir yere sahip termik santral bulunmaktadır. Bölge ayrıca maden kaynakları bakımından da oldukça zengindir. Bölgede metalik olmayan ürünlerin imalatı ve kısmen işlenmesi söz konusudur. Ayrıca ilçede yapılan zeytincilik ve arıcılık faaliyetleri, ilçe ekonomisinde önemli bir yere sahiptir (Sert, 2019: 3-6).

Sektörel anlamda Muğla ilinde sanayi firmalarının %24,71'i mermer üretimi, %2,29'u maden ürünleri üretimi yapmaktadır. Muğla'daki 108 mermer firmasında 4.250 kişi çalışmaktadır. 10 maden firmasında ise 469 kişi istihdam edilmektedir. Muğla'da yat imalatı sektörü de oldukça önemlidir. Sektörde 15 metre üzerinde üretim yapan ve 10 milyon Euro değerine kadar ulaşan yatlar imal edilmektedir. Muğla ilinde 29 yat üreticisi bulunmaktadır ve bu üreticilerin yaklaşık %80'i ihracat yapmaktadır (Sert, 2019: 13-14). 2019 yılında Muğla ihracatının %3,77'sini yat ve gemi imalatı oluşturmaktadır (TİM, 2021a).

4.3. Muğla İli Dış Ticaret

Muğla ili 2020 yılında 280.543,765 bin dolar değerinde ithalat gerçekleştirmiştir. Muğla ili gerçekleştirmiş olduğu ithalat değeriyle Türkiye'de 28. sırada yer almaktadır. 2020 yılında Türkiye'de gerçekleştirilen toplam ithalatın (219.516.247 bin dolar) yaklaşık %0,12'sini Muğla ili gerçekleştirmiştir. 2013-2020 döneminde Muğla ili ithalatı 114.983,439 bin dolar ile 415.710,278 bin dolar arasında değişiklik göstermektedir. 2020 yılı TÜİK verilerine göre Muğla ili 608.028,561 bin dolar değerinde ihracat gerçekleştirmiştir. 2020 yılı ihracat verilerine göre Muğla ili Türkiye'de 26. sırada yer almaktadır. Toplam Türkiye ihracatının (169.646.391 bin dolar) yaklaşık %0,35'lik kısmını Muğla ili gerçekleştirmektedir. 2020 yılında Muğla ilinin en fazla ihracat yaptığı ülke Yunanistan olmuştur. Bu ülkeye toplamda 76.797,670 bin dolar değerinde ihracat gerçekleştirilmiştir. Yunanistan'ı takiben Rusya (62.570,55 bin dolar), İtalya (43.534,160 bin dolar), ABD (43.240,130 bin dolar), Almanya (42.351,330 bin dolar), Hollanda (37.169,44 bin dolar), İsrail (35.212,550 bin dolar), Birleşik Krallık (26.029,840 bin dolar), Portekiz (21.582,030 bin dolar) ve İspanya (20.025,090 bin dolar) ülkeleri gelmektedir (T. C. Ticaret Bakanlığı, 2021), (TİM, 2021b).

Tablo 6’da 2019-2020 dönemine ilişkin sektörel bazda ihracat verileri yer almaktadır. 2020 yılı TİM² verilerine göre en fazla ihracat yapılan sektör 405.894,53 bin dolar ile “su ürünleri ve hayvansal mamuller” sektörü olmuştur. İkinci sırada 77.065,28 bin dolarlık değerle “madencilik” sektörü, üçüncü sırada 41.367,19 bin dolarlık değer ile “yaş meyve ve sebze” sektörü gelmektedir. 2019 -2020 döneminde ihracatında en fazla artış yaşanan sektör “savunma ve havacılık sanayi” (%489) olmuştur. Savunma sektörünü takiben “hazır giyim ve konfeksiyon” (%252), “kuru meyve ve mamulleri” (%230), “deri ve deri mamulleri” (%102) gelmektedir. Diğer yandan aynı dönemde “otomotiv endüstrisi” (%89), “gemi ve yat” (%86), “süs bitkileri ve mamulleri” (%65) gibi sektörlerin ihracat değerlerinde azalmalar meydana gelmiştir.

Tablo 6: Muğla İli İhracat Verileri (2019-2020) (1000 \$)

SEKTÖR	2019	2020	DEĞİŞİM
TOPLAM	545.193,71	592.257,54	8,63%
Su Ürünleri ve Hayvansal Mamuller	359.469,85	405.894,53	12,91%
Madencilik Ürünleri	66.264,99	77.065,28	16,30%
Yaş Meyve ve Sebze	30.602,86	41.367,19	35,17%
Çimento Cam Seramik ve Toprak Ürünleri	26.867,70	20.312,17	-24,40%
Hazır Giyim ve Konfeksiyon	3.333,70	11.744,10	252,28%
Hububat, Bakliyat, Yağlı Tohumlar ve Mamulleri	7.313,05	9.453,51	29,27%
Mobilya, Kağıt ve Orman Ürünleri	4.719,59	4.720,73	0,02%
Meyve Sebze Mamulleri	4.139,12	4.544,48	9,79%
Makine ve Aksamları	6.495,42	4.404,97	-32,18%
Gemi ve Yat	20.602,86	2.784,87	-86,48%
Mücevher	5.432,97	2.712,68	-50,07%
Kimyevi Maddeler ve Mamulleri	795,28	1.270,18	59,71%
Demir ve Demir Dışı Metaller	791,97	1.103,42	39,33%
Çelik	1.207,69	1.084,05	-10,24%
Diğer Sanayi Ürünleri	1.063,72	865,60	-18,63%
Tekstil ve Hammaddeleri	516,71	685,42	32,65%
Deri ve Deri Mamulleri	215,40	435,73	102,29%
İklimlendirme Sanayii	827,69	381,97	-53,85%
Otomotiv Endüstrisi	3.204,34	332,31	-89,63%
Savunma ve Havacılık Sanayii	51,52	303,37	488,90%
Elektrik Elektronik	491,68	296,43	-39,71%
Kuru Meyve ve Mamulleri	60,33	199,31	230,39%
Zeytin ve Zeytinyağı	507,61	191,60	-62,25%
Süs Bitkileri ve Mamulleri	130,12	73,33	-43,64%
Hah	87,55	30,30	-65,38%

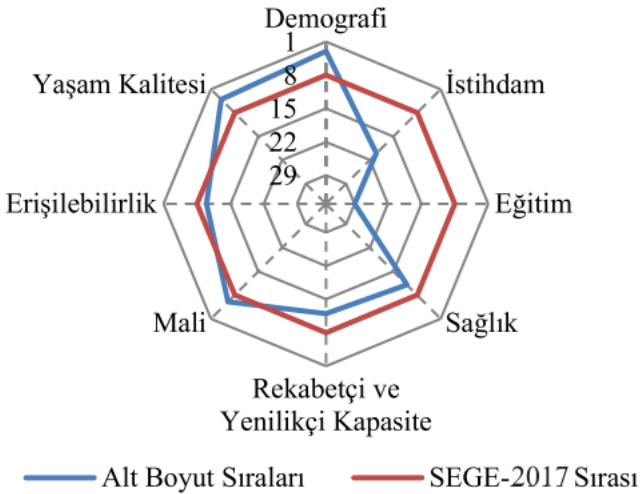
Kaynak: (TİM, 2021a).

² Türkiye İhracatçılar Meclisi

5. Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Yapısı

İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerini karşılaştırmada Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (SEGE) araştırmaları oldukça önemlidir. SEGE araştırmalarında illerin ve bölgelerin gelişmişlik sıralamasının yapılabilmesinin yanında illerin ve bölgelerin hangi gelişme grubunda yer aldığına ilişkin de değerlendirmeler ortaya konabilmektedir. Kaynakların etkin ve dengeli kullanımıyla birlikte kalkınmanın gerçekleşebilmesi için gerekli altyapı analizi ortaya konmaktadır. Türkiye’de SEGE araştırmaları 1996, 2003, 2004, 2011 ve 2017 yıllarında yapılmıştır. SEGE çalışmalarında sosyal ve ekonomik alanlardan seçilen çok sayıda değişken analize dahil edilerek veri setleri oluşturulmaktadır. 1996 ve 2003 yıllarında yapılan SEGE araştırmalarında 58 adet değişken kullanılmıştır (Dincer & Özasan, 2004: 5). SEGE-2011 çalışmasında sekiz alt başlıkta toplamda 61 gösterge kullanılmıştır. Değişken seçimleri; ilin ülke içerisindeki ekonomik ağırlıkları, ekonomi içerisindeki ağırlığı, bireysel zenginlik ve refah düzeyi, sosyal gelişmişlik seviyesi, il ölçeğinde ekonomik ve sosyal gelişmişlik ile bireysel refah arasındaki denge, veri teminine ilişkin süreklilik gibi hususlar dikkate alınarak yapılmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013: 44). SEGE-2017 çalışmasında ise demografik yapı, sağlık, eğitim, istihdam, rekabetçi ve yenilikçi kapasite, mali, erişilebilirlik, yaşam kalitesi, olmak üzere sekiz ana başlıkta toplamda 52 değişken kullanılmıştır (Acar vd., 2017: 12-13).

Grafik 1: Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (SEGE - 2017)



Kaynak: (Acar vd., 2017:78).

Muğla ili SEGE-2017 verilerine göre sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasında 1,175 gelişmişlik değeriyle birinci kademede yer almaktadır. Muğla ili birinci kademede yer alan İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Antalya, Bursa, Eskişehir ve Tekirdağ illeri arasında sekizinci sıraya sahiptir (Acar vd., 2017: 35). Muğla ili, “kişi başı eczane sayısı” ve “mesken elektrik üretimi” değişkenleri dikkate alındığında Türkiye’de ilk sırada yer almaktadır. Aynı şekilde “turizm” ve “mali değişkenler” dikkate alındığında da iller sıralamasında önemli bir yere sahiptir. Muğla ve Antalya illerinde sahip olduğu turizm alt yapı ve imkanları sayesinde uluslararası düzeyde cazibe merkezleri haline gelmişlerdir. Muğla ve Aydın illeri, sahip olduğu “yatırım-işletme”, “belediye belgeli yatak sayısı oranı” gibi kriterler dikkate alındığında Türkiye’de turizm sektöründeki ilk iki sırada yer almaktadırlar (Acar vd., 2017: 39-40). Muğla ili, SEGE-2017 verilerine göre demografik yapıda 3., istihdamda 20., eğitimde 29., sağlıkta 11., rekabetçi ve yenilikçi kapasitede 12., mali kapasitede 6., erişilebilirlikte 10. ve yaşam kalitesinde 4. sırada yer almaktadır (Acar vd., 2017: 67). SEGE -2017 araştırmasından hareketle Muğla ilinin 81 il içerisinde oldukça iyi bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Düzyey 2 bölgelerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi dikkate alındığında TR32 (Aydın, Denizli, Muğla) bölgesi 0,884 değeriyle ikinci kademede yer almaktadır. TR32 Bölgesi, Düzyey 2 bölgeleri içerisinde sıralamada yedinci olmuştur (Acar vd., 2017: 69). Muğla ili TR32 bölgesinde yer alan Denizli (10. sıra) ve Aydın (15. sıra) illerine göre de iyi bir sosyo-ekonomik gelişmişlik değerine sahiptir.

Tablo 7: Muğla İlçelerinin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (SEGE - 2004)

İlçe	872 İlçe içerisinde Gelişmişlik Sıralaması	Gelişmişlik grubu	Gelişmişlik İndeksi
Marmaris	22	2	2,517
Bodrum	27	2	2,421
Merkez	68	2	1,410
Datça	80	2	1,267
Ortaca	104	2	1,070
Dalaman	113	2	1,038
Fethiye	128	2	0,911
Milas	165	2	0,630
Ula	212	3	0,371
Yatağan	229	3	0,295
Köyceğiz	264	3	0,177
Kavaklıdere	374	3	-0,100

Kaynak: (Dincer & Özasan, 2004: 124).

Muğla'nın ilçeleri sosyo-ekonomik gelişmişlik durumları açısından kıyaslandığında oldukça büyük farklılıklar söz konusudur. Tablo 7'de görüldüğü gibi Muğla'nın Marmaris ve Bodrum ilçeleri sırasıyla 22. ve 27. gelişmişlik sırasına sahipken, Köyceğiz ve Kavaklıdere ilçeleri sırasıyla 264. ve 374. sırada yer almaktadır. Muğla ilinde turizm sektörünün gelişmiş olduğu ilçeler, Türkiye ilçeleri arasında gelişmişlik konusunda daha iyi bir konumda yer almaktadır.

6. Sonuç

Muğla ili hem iklim yapısı hem coğrafi özellikleri açısından Türkiye'de önemli bir yere sahiptir. Muğla kıyılarında sayısız plaj, falezler, koylar, küçük burunlar, limanlar, yarımadalar ve küçük adalar bulunmaktadır. Muğla ili Türkiye'nin en fazla yağış alan bölgeleri arasındadır ve bitki çeşitliliği açısından da oldukça zengindir. İlin nüfusu ve demografik yapısı dikkate alındığında 2021 yılında Türkiye'nin yaklaşık %1,19'luk kısmını oluşturmaktadır. Muğla ili sağlık sektörü açısından değerlendirildiğinde, 2021 yılı TÜİK verilerine göre Muğla ilinde 21 tane hastane bulunmaktadır. Muğla ili 2.065 hastane yatak sayısına sahiptir. Muğla ilinin istihdam ve işsizlik yapısı TR32 bölgesi (Aydın, Denizli, Muğla) çerçevesinde değerlendirildiğinde, TR32 bölgesi nüfusunun %9,6'sı işsiz, %11,8'i tarım dışında işsizlik oranına sahiptir. Bölgenin istihdam oranı ise %46,2'dir. TR32 bölgesi hem işsizlik hem de istihdam oranlarında Türkiye ortalamasına göre daha iyi bir seviyededir. Muğla ilinin ulaşımı değerlendirildiğinde, ilde 588 km devlet yolu, 376 km il yolu olmak üzere toplam 964 km yol ağı bulunmaktadır. Muğla ilindeki yolların %46'sı (448 km) bölünmüş yoldur. Muğla'da ayrıca iki tane havalimanı bulunmaktadır. Muğla ilindeki tarım sektörü incelendiğinde, ilin tarım alanı Türkiye'deki tarımsal alanın yaklaşık %1'ini oluşturmaktadır. Muğla ilinde önemli miktarda üretilen meyve türleri sırasıyla portakal, yağlık zeytin, nar ve limondur. 2018 yılında Muğla ilinde 220.325 ton portakal, 38.700 ton yağlık zeytin, 87.306 ton nar ve 99.840 ton limon üretilmiştir. Muğla ilindeki hayvancılık sektörü incelendiğinde, ilde büyük baş / küçük baş hayvancılığının yanında su ürünleri yetiştiriciliği ve arıcılık faaliyetleri de önemlidir. 2018 yılı TÜİK verilerine göre Muğla'da arıcılık faaliyeti yapan 4.710 işletme bulunmaktadır. Bu sayı Türkiye'de arıcılık alanında faaliyet gösteren toplam kişi sayısının %6'sını oluşturmaktadır. Türkiye'de üretilen balın %14'ü Muğla ilinden elde edilmektedir. 2018 yılında Muğla ili ihracatının yaklaşık %70'ini su ürünleri sektörü oluşturmaktadır. Türkiye'de ilk 1000 ihracatçı içerisinde Muğla'dan 4 firma bulunmaktadır. Bu firmaların 3 tanesi su ürünleri yetiştiriciliği sektöründe faaliyet göstermektedir. Muğla ilinin ithalatına bakıldığında, 2020 yılında 280.543,765 bin dolar değerinde ithalat gerçekleştirilmiştir. Muğla ili gerçekleştirmiş olduğu ithalat değeriyle Türkiye'de 28. sırada yer almaktadır. 2020 yılında Türkiye'de gerçekleştirilen toplam ithalatın (219.516.247 bin

dolar) yaklaşık %0,12'sini Muğla ili gerçekleştirmiştir. Muğla ili tarım ve hayvancılık faaliyetlerinden önemli ihracat gelirleri elde etmektedir. Muğla ilinin ihracatında “su ürünleri ve hayvansal mamulleri”, “madencilik”, “yaş meyve ve sebze”, “çimento cam seramik ve toprak ürünleri” önemli bir yer tutmaktadır. Bölgedeki imalat sanayi ise turizm ve tarım sektörlerine göre daha geri plandadır. Muğla ilinde kısa ve orta vadede tarıma ve turizme dayalı sektörlerde gelişim sağlanabilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Uzun vadede bilgi ve iletişim sektörlerine ve kozmetik sanayisine yapılacak yatırımların da bölge ekonomisine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Muğla ili, sahip olduğu potansiyel doğrultusunda iyi bir planlamayla hali hazırdaki ekonomik durumundan daha üst noktalara çıkabilme imkanına sahiptir. Muğla iline yapılacak yatırımların hangi alanlara yoğunlaşması gerektiğiyle ilgili yapılacak çalışmalar oldukça önemlidir. Bölgeye yapılacak doğru yatırımlarla birlikte Muğla ekonomisinin ve Türkiye ekonomisinin gelişmesi mümkün olabilecektir.

7. Kaynakça

- Acar, S., Meydan, M. C., Kazancak, L. B., & Işık, M. (2017). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo- Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017*.
- Canikli, E., Karagöz, E., Öztürk, B., & Duman, D. (2016). Muğla İli İmalat Sanayi Envanteri. *Muğla Ticaret ve Sanayi Odası (MUTSO)*, 1–107.
- Dincer, B., & Özasan, M. (2004). *İlçelerin Sosyo- Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2004)*.
- Ekinci, T. A. (2016). Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Göstergeler Çerçevesinde İç Göç Analizi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50–73.
- GEKA. (2019). *Güney Ege Kalkınma Ajansı - Muğla Tarım ve Hayvancılık Sektörü - Yatırım Olanakları*.
- İŞKUR. (2020). *İşgücü Piyasası Araştırması - Muğla İli 2020 Yılı Sonuç Raporu*.
- Kabalıcı, M., & Metin, G. (2011). İl ve Bölgelere Göre Eğitim Düzeyi Göstergeleri. *Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara Bölge Müdürlüğü*, 278–287.
- Karaer, M., & Tatlıdil, H. (2019). Türkiye'deki 81 İlin Bazı Sağlık Göstergeleri ile Temel Bileşenler Analizi ve Gri İlişkisel Analiz Açısından Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(1), 44–54.

- MSKÜ. (2021). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/ Bilgiler/ Tarihçe. (Erişim Tarihi: 12.07.2021). <http://www.mu.edu.tr/tr/genel-bilgiler/bilgiler/tarihce>
- Muğla Valiliği. (1973). *Muğla İl Yıllığı 1973: Cumhuriyetin 50. Yılında*.
- Sert, M. (2019). Muğla İş ve Yatırım Ortamı - Güney Ege Kalkınma Ajansı (GEKA).
- T. C. Ticaret Bakanlığı. (2021). *Dış Ticaret ve Başlıca Ekonomik Göstergeler, İllere Göre İthalat*. (Erişim Tarihi: 12.08.2021). <https://ticaret.gov.tr/istatistikler/dis-ticaret-istatistikleri/tuik-dis-ticaret-istatistikleri-2021-ocak-mayis-donemi/illere-gore-dis-ticaret>
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2011)*.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2021). Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü/ İdari ve Ekonomik Yapı. (Erişim Tarihi: 12.07.2021). <https://mugla.ktb.gov.tr/TR-270593/idari-ve-ekonomik-yapi.html>
- T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı. (2019). *Ulaşım ve İletişimde Muğla (2003-2019)*.
- TİM. (2021a). *İhracat Rakamları, İller Bazında Sektör Rakamları. Türkiye İhracatçılar Meclisi*. (Erişim Tarihi: 12.07.2021). <https://tim.org.tr/tr/ihracat-rakamlari>
- TİM. (2021b). *İhracat Rakamları, İller Bazında Ülke Rakamları. Türkiye İhracatçılar Meclisi*.
- TOBB. (2019). *Muğla Ekonomik Görünüm Raporu*.
- TÜİK. (2020a). *İşgücü İstatistikleri, 2020*. (Erişim Tarihi: 15.06.2021). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İsgucu-Istatistikleri-2020-37484>
- TÜİK. (2020b). *Su Ürünleri İstatistikleri*. (Erişim Tarihi: 11.07.2021). <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=97&locale=tr> Ürün
- TÜİK. (2020c). *Uluslararası Göç İstatistikleri, 2019*.
- TÜİK. (2021a). *Coğrafi İstatistik Portalı/ Sağlık ve Sosyal Koruma İstatistikleri*. (Erişim Tarihi: 07.06.2021). <https://cip.tuik.gov.tr>
- TÜİK. (2021b). *İl Bazında Gayrisafi Yurt İçi Hasıla, 2019*. (Erişim Tarihi: 12.07.2021). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=II-Bazinda-Gayrisafi-Yurt-Ici-Hasila-2019-33663>

- TÜİK. (2021c). *Muğla İli Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2020*.
- TÜİK. (2021d). *Ulusal Eğitim İstatistikleri, 2020*. (Erişim Tarihi: 08.07.2021). <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr>
- Türker, A., Türker, G. Ö., & Çelik, A. (2016). Dış Mekan Turizm ve Rekreasyon Faaliyetleri Açısından Muğla İli İklim Konforu Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(4), 555–577.
- Uykucu, E. (1983). *Muğla Tarihi*. İstanbul: Gümüş Basımevi.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 16



**Estonya ve Türkiye Özel Eğitim Öğretmeni
Yetiştirme Programlarının Karşılaştırmalı
Analizi (Bahar Önder, Rabia Vezne)**

Estonya ve Türkiye Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

Bahar Önder¹, Rabia Vezne²

¹Akdeniz Üniversitesi, E-mail: demirbasbahar@gmail.com

²Akdeniz Üniversitesi, E-mail: rabiavezne@akdeniz.edu.tr

1. Giriş

Hızlı ve sürekli olarak değişen bilgi ve teknoloji, bireysel başarı ve toplumsal faydaya katkı için bireyden beklenenleri değiştirirken bunun sağlanmasında eğitimin yeri her zamanki önemini korumaya devam etmektedir. Ülkelerin kalkınması, gelişmesi ve karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmesini sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde nitelikli bir eğitim sisteminin rolü göz ardı edilemez (Aşılıoğlu ve Kinay, 2018). Ancak hiçbir eğitim modeli o sistemi işletecek personelin niteliği üzerinde hizmet üretmez (Kavcar, 1987). Bu nedenle iyi bir eğitim sisteminden ancak nitelikli öğretmenlerin varlığında söz edilebilir.

Öğretme işi yetişkinlerin deneyimlerini genç kuşaklara aktarmak ve hayata hazırlanmalarına yardımcı olmak, öğretmen de bir başkasının öğrenmesine yardımcı olan kişi olarak düşünüldüğünde her yetişkin ve ebeveyn birer öğretmen olarak görülebilir. Ancak öğretmenlik bir mesleğin tanımında yer alan temel bileşenlere sahip, hizmet öncesi eğitimini nerede, nasıl ve ne şekilde alacağı belli olan bir meslektir (Akyüz, 2012; Bulut Serin, 2008; Köse, 2018). Günümüzde her alanda meydana gelen değişim ve gelişimin gerisinde kalmamak için tüm toplumlarda öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmen bu görevi ancak gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları içeren donanımı kazandıracak bir öğretmen yetiştirme programından mezun olarak ve mesleği icra ettiği sürece her alandaki değişim ve gelişimi takip edip uyum sağlayarak yerine getirebilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarını çağın özelliklerine uygun olacak biçimde nitelikli hale getirmek tüm ülkeler için azami öneme sahiptir. Zira öğretmen unsuru ihmal edilen bir eğitim sisteminden olumlu sonuçlar beklenemez (Erdem, 2011; Akt: Akpınar ve Kuzu, 2018; Tuncer & Berkant, 2018; Gözütok, 1991).

Yüksek mesleki standartlara sahip nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerek ülkemizde gerek diğer ülkelerde öğretmen yetiştirme programları çağın gerekliliklerine uyum sağlayacak biçimde sürekli güncellemelere tabi tutulmaktadır. Türkiye öğretmen yetiştirme programı da, öğretmen yetiştirilmesinin üniversitelere devredilmesinden bu yana geçen sürede 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yapılan düzenlemelerin ardından, alandaki

gelişmeler, Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişiklikler ve toplumsal ihtiyaç ve taleplerin ortaya çıkardığı gereklilik üzerine 2017 yılında yeniden düzenlenerek güncel halini almıştır (YÖK, 2018a).

Ancak öğretmen yetiştirme daima daha iyiyi arama kaygısı güden, buna bağlı olarak çağı ve diğer ülkeleri takip ederek sürekli yeniden düzenlemeyi gerektiren bir iştir (Köse, 2018). Bu nedenle dünyanın farklı ülkelerindeki öğretmen yetiştirme programları ile yapılacak karşılaştırmalı analizlerin ülkemiz programlarının geliştirilmesine ve revize edilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016). Bu çalışmada öğretmen yetiştirme programı Türkiye ile karşılaştırılmak üzere 2012 PISA sınavından beri hem dünyada hem Avrupa’da okuma, matematik ve bilim alanlarında sürekli yükselen bir performans ortaya koyan ve 2018 PISA sınavında Avrupa’da tüm alanlarda birinci sıraya yerleşerek dikkatleri üzerine çeken Estonya seçilmiştir.

Yetişkinlerin okuma ve matematik becerilerinin de OECD ortalamasının üzerinde olduğu ve ortaöğretim düzeyinde öğrenci performansı dünyanın en iyileri arasında yer alan Estonya (OECD, 2016a), 2015 PISA sınavında işbirlikli problem çözümede de başarılı ülkeler arasında yer almıştır. Estonya’da öğrenci başına yapılan harcama OECD ortalamasının yaklaşık %30 altında olmasına rağmen (OECD, 2019) PISA 2015 ve 2018 sınavlarında öğrencilerin sosyoekonomik durumu öğrenci başarısı üzerinde diğer OECD ülkelerine kıyasla daha az etkili olmuş, diğer bir ifadeyle Estonya eğitimde fırsat eşitliğini de yaratan ülkeler arasında yer almıştır. Öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmelerini sağlayarak bu farkı kapatan elbette iyi bir okul ve iyi bir öğretmendir (OECD, 2016a).

Eğitimin başarısında öğretmenlerin, öğretmenlerin başarısında ise iyi bir öğretmen yetiştirme programının önemi yadsınamaz. Her ikisi de nitelikli öğretmen yetiştirme çabasında olan iki ülkenin öğretmen yetiştirme programları genel özellikleri bakımından incelendiğinde bazı noktalar ön plana çıkmaktadır. Estonya’nın da içinde bulunduğu bazı Avrupa ülkelerindeki başlangıç öğretmen yetiştirme programlarının da öğretim içeriği, kuram ve uygulamayı birleştiren bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Eurydice, 2015). Öğretmenlerin işlerini tam donanımlı bir biçimde yapabilmeleri için derslerine ilişkin bilginin yanı sıra mesleki becerileri de edinmeleri gerekir. Mesleki eğitim öğretmenliğin eğitim teorisi, psikoloji gibi teorik eğitimin yanında uygulamalı olarak öğretimin gözlenmesi ve muhtemelen tam sorumluluk almayı da içeren okullardaki uygulamalı eğitimi de içerir. Bu çerçevede başlangıç öğretmen yetiştirme programlarının üç temel bileşeninden içerik öğretmen adaylarının öğretecekleri derse ilişkin yeterli akademik bilgiye sahip olmasını esas almaktadır. Öğretim teorisi (pedagoji) öğretmen adaylarının kendi derslerini öğretmeye hazırlanmaları, öğrenmede öğrencilerine destek olmaları ve

sınıfları yönetmek için teorik olarak hazırlanmalarına yardımcı olmayı hedefler. Uygulama ise öğretmen adaylarının öğretimde meydana gelebilecek gerçek sorunlarla başa çıkmalarını ve çeşitli durumlarda sınıf yönetimini sağlayabilmek için gerçek sınıflarda somut deneyim kazanmalarını hedefler. Uygulamalı deneyim hem sınıf aktivitesinin gözlenmesini hem de deneyimli bir öğretmen gözetiminde bazı derslerin yürütülmesi için tek başına ya da ortak sorumluluk alınmasını içerebilir.

Türkiye’de YÖK Öğretmen Yetiştirme Programlarında verilen dersler Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Genel Kültür (GK) ve Alan Eğitimi (AE) olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Ağırlıkları her bölümde farklılık göstermekle birlikte, Meslek Bilgisi (MB) derslerine %30-35; Genel Kültür (GK) derslerine %15-20 ve Alan Eğitimi (AE) derslerine de %45-50 oranında ağırlık verilerek bütün öğretmen yetiştirme lisans programları arasında çekirdek müfredat oluşturulmuştur. MB dersleri bütün lisans programlarında yer alan öğretmenlik mesleğiyle ilgili pedagojik derslerden oluşmaktadır. Bu grupta yer alan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri ile öğretmen adaylarının okulda bulunma süreleri zamana yayılmış ve daha çok öğretmenlik uygulaması yapmaları amaçlanmıştır. GK dersleri Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, yabancı dil, Türk Dili, Bilişim Teknolojileri derslerinden oluşmaktadır. Ayrıca Topluma Hizmet Uygulamaları dersi de bu kapsamda yer almaktadır. AE grubunda ise ilgili alanın öğretimine yönelik dersler yer almaktadır. Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gereğine istinaden her programda seçmeli ders havuzları bulunmaktadır. Farklı branşlara ait öğretmen yetiştirme programları da bu özellikleri temel alacak biçimde çekirdek program biçiminde oluşturulmaktadır.

Özel eğitim ihtiyacı duyan bireylerin eğitimini yürütmek üzere yetiştirilen özel eğitim öğretmenlerini yetiştirme programları da ülkelerin öğretmen yetiştirmedeki genel yaklaşımları temelinde geliştirilmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan birey 2018 yılında yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018). Türkiye’de bu bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte kendilerine yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıfları da açılabilir (MEB, 2018). Özel eğitim ihtiyacı duyan erken çocukluk dönemindeki bireylere sunulacak eğitim hizmetleri okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülür. Zorunlu öğrenim çağında olup birden fazla yetersizliği nedeniyle ilköğretim veya ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumdaki öğrencilerin eğitimi ise öncelikle özel eğitim okullarında, özel eğitim okulu

bulunmayan yerleşim yerlerinde ise diğer okulların bünyesinde açılan sınıflarda özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülür.

Benzer biçimde Estonya’da da özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler kapsayıcı eğitim ilkesine dayalı olarak normal okullarda eğitim alırlar. Ancak bir öğrencinin özel gereksinimi, çok özel bir eğitim veya destek hizmeti gerektirdiği takdirde kendisine özel bir grupta çalışma veya özel okula gitme fırsatı verilir. Okulların ihtiyacına göre öğretmen ve okul liderlerine ek olarak destek uzmanları olarak görevlendirilen özel eğitim öğretmenleri, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin gelişimine normal okullarda ya da özel bir okulda rehberlik eder (OECD, 2016b).

Özel eğitim ihtiyacı duyan bireylerin eğitiminde iki ülkede de kaynaştırma eğitimi temel alındığından öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler göz önüne alınarak oluşturulmuş dersler her iki ülkenin genel öğretmen yetiştirme programlarında da yer almaktadır. Türkiye’deki tüm öğretmen yetiştirme programlarında “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” ve “Okullarda Rehberlik” dersleri yer alırken benzer biçimde Estonya’da da Inclusive Education başlığında toplanan dersler başlangıç öğretmen yetiştirme programlarının tamamında verilmektedir.

Bununla birlikte her iki ülkede de, eğitimine kaynaştırma öğrencisi olarak devam edemeyen ve çok özel bir eğitim ve destek hizmeti alması gereken bireylerin eğitim hizmetlerini yürütecek öğretmenleri yetiştiren özel eğitim öğretmenliği programları bulunmaktadır. Türkiye’de Eğitim Fakülteleri bünyesinde bulunan Özel Eğitim Öğretmenliği programı 30.12.2015 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu Kararı ile Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programlarını çatısı altında toplamıştır (Eurydice, 2019). Estonya’da da bu program öğretmen eğitiminin verildiği iki temel üniversiteden olan Tartu Üniversitesi (TU)’nde Sosyal Bilimler Fakültesi’nde Özel Eğitim, Tallinn Üniversitesi (TLU)’nde Eğitim Bilimleri bölümünde Özel Eğitim adıyla yer almaktadır (TU, TLU OIS, 2020).

Alan yazında Türkiye öğretmen yetiştirme programının farklı ülkelerin çeşitli branşlarına ait öğretmen yetiştirme programlarıyla karşılaştırmalı olarak analiz edildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Kara, 2001; Topbaş, 2001; Mermut, 2005; Kilimci, 2006; Delibaş, 2007; Kılbaş, 2007; Kalkanlı, 2009; Karamustafaoğlu, 2009; Aldemir, 2010; Avcı, 2010; Erdem, 2010; Erbilgin, & Boz, 2013; Kabaran ve Görgen, 2016; Temizsoylu, 2010; Orman, 2012; Katırcı, 2014; Sülün, 2015; Bektaş Baki, 2016; Abbasioğlu, 2017; Çakmakçı, 2017; Gümüştekin Abay, 2017; Uzeirli, 2018; Gözüyeşil, 2018). Estonya öğretmen yetiştirme programının farklı ülkelerle karşılaştırdığı çalışmaların (Eisenschmidt, 2011; Sihvonen ve Tissari, 2012) yanında Türkiye ve Estonya

öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli açılardan karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016; Karataş ve Bademcioğlu, 2017; Dal, Tekin ve Kural, 2019). Ancak güncel programlar temelinde özel eğitim öğretmenliği programlarına kabul şartları, öğretmen yetiştirme programının özellikleri ve öğretmenlik uygulaması temelinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Estonya özel eğitim öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1.Söz konusu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programına kabul edilme şartları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Söz konusu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programının özellikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3. Söz konusu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programında öğretmenlik uygulaması arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma iki farklı ülkenin özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının incelendiği karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı yapıldığı tarihte söz konusu ülkelerdeki özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları programa kabul edilme şartları, programın özellikleri ve staj uygulaması boyutlarından karşılaştırılmıştır. Araştırmada Ültanır'ın (2000) yatay ve dikey olarak sınıflandırdığı yatay yaklaşım kullanılmış; karşılaştırma yapılan ülkelerin karşılaştırılmanın yapıldığı yıllardaki özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenmiş, tüm değişkenler yan yana getirilerek benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır.

Var olan bir durumu belirlemenin amaçlandığı araştırma nitel bir araştırma olup veriler doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 189). Doküman incelemesi dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi anlama aşamalarından oluşur. Dokümanlara ulaşma araştırma sorusuna yanıt vermek için hangi dokümanlara ulaşmak gerektiğinin ve bu dokümanlara nasıl ulaşılacağına belirlenme aşamasıdır. Özgünlüğü kontrol etme aşamasında ulaşılan dokümanların orijinalliği kontrol edilir. Dokümanları anlama aşamasında ilk iki aşamada saptanan ve elde edilen dokümanlar belirli bir sistem içinde ve karşılaştırmalı olarak çözümlenir. Veriyi analiz etme aşamasında ise dokümanlar araştırmanın amacına uygun olarak kapsamlı bir analize tabi tutulur. Son olarak doküman incelemesi sonuçları ilgili kişi, kurum ve

kuruluşlara zarar vermeyecek biçimde analiz edildiğinden emin olunarak kullanılır.

Bu bağlamda öncelikle araştırma soruları doğrultusunda alt kategoriler belirlenerek doküman incelemesi için alan yazın taranmıştır. Estonya'daki özel eğitim öğretmeni yetiştirme programına ilişkin dokümanlar başta The European Agency for Special Needs and Inclusive Education'a ait web sitesinden elde edilmiştir. Estonya'nın da içinde bulunduğu 31 üye ülkenin eğitim bakanlıkları ve Avrupa Birliği (AB) Erasmus + eğitim programı (2014-2020) içinde bir işletme hibesi ile Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen Ajans, üye ülkelerdeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim politikaları ve uygulamayı geliştirmeyi amaçlayan bağımsız bir organizasyondur. Üye ülkelerde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda bir işbirliği platformu olarak iş gören ajansın üye ülkelerdeki özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesine ilişkin bugüne dek yayınladığı rapor, belge ve metinlere ulaşılmıştır. Ayrıca Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığının web sitesindeki ilgili dokümanlar da araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunun yanında ilgili web sitesinde paylaşılan iletişim adresleri kullanılarak Estonya'da özel eğitim öğretmenliği eğitimi verilen üniversitelerden biri ile iletişime geçilerek ilgili programa ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı ise Yükseköğretim Kurulu'nun web sitesinden elde edilmiştir. Bu kapsamda doküman incelemesi ile aşağıda sıralanan metinlere ulaşılmıştır:

- 2010: Teacher Education For Inclusion Country Report Estonia
- 2010: Policy Review on Teacher Education for Inclusion - International documents, reports and projects
- 2011: Teacher Education For Inclusion Across Europe, Challenges and Opportunities
- 2012: Teacher Education For Inclusion - Profile of Inclusive Teacher
- 2015 Empowering Teachers to Promote Inclusive Education Conceptual Framework and Methodology
- 2015 Empowering Teachers to Promote Inclusive Education, A Case Study of Approaches to Training And Support For Inclusive Teacher Practice
- 2016: The Teaching Workforce in Estonia, OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016
- 2018: Country Policy Review and Analysis Estonia (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (www.european-agency.org))

- 2018: EASIE European Agency Statistics on Inclusive Education, 2018 Data Set Cross Country Report
- 2018: Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı (Yükseköğretim Kurulu)
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
- 2019: Teacher Professional Learning for Inclusion - Policy Self-Review Tool
- 2014 Sarv, E. A Status Paper on School Teacher Training in Estonia
- 2020: Tartu University Special Education Curriculum
- 2020: Tallinn University Special Education Curriculum
- Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge
- Framework Requirements For Teacher Training
- Higher Education Act, Estonya
- TC Milli Eğitim Bakanlığı Web sitesi
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler, 2017
- Estonya Araştırma ve Eğitim Bakanlığı Web sitesi

Elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde toplanan veriler ilgili alt kategoriler çerçevesinde toplanmıştır. Araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, veriler bu çerçeveye göre seçilmiş düzenlenmiş, benzerlik ve farklılıklar bir araya getirilerek tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Ülkelerin özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarına ilişkin toplanan veriler programa kabul edilme şartları, programın özellikleri ve staj uygulaması açısından karşılaştırılmış, tanımlayıcı bir yaklaşımla benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya koyulan bu benzerlik ve farklılıklar ülkelerin sosyal, siyasal ve ekonomik yapısına atıfta bulunarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Böylece verilerin yan yana koyulmasıyla kalınmamış, benzerlik ve farklılıklar karşılaştırmalı eğitim analizinin amacına uygun olarak nedenleri ile birlikte ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bu araştırmada, Türkiye ve Estonya’da özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu

amaçla, Türkiye ve Estonya’da özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarına kabul koşulları, dersler ve ders içerikleri ve öğretmenlik uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulacaktır.

Estonya ve Türkiye’ye ait özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları araştırma soruları çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

3.1. Estonya ve Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programlarına Kabul Koşulları

Bu alt başlıkta Estonya ve Türkiye’de özel eğitim öğretmenlik programlarına giriş koşulları hakkında detaylı bilgi verilerek söz konusu ülkelerdeki giriş koşulları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Estonya’da öğretmen eğitimine başlamanın ön koşulu, karşılık gelen bir yükseköğretim düzeyine kabul koşulları ile aynıdır. Buna göre adayların diğer branşlarda olduğu gibi özel eğitim öğretmenliği programına başlama koşulu da Estonya’da orta öğretim düzeyini ya da başka bir ülkede buna karşılık gelen bir düzeyi tamamlamış olmaktır. Buna ek olarak mesleki yetenek testlerini geçmek gerekir. Bu testler için belirli bir format ya da değerlendirme kriteri belirlenmemiştir. Öğrenciler yükseköğretimde öğretmen eğitimine bir önceki çalışma dönemindeki ortalama notları ve mesleki yeterlilik testinin sonuçları dikkate alınarak kabul edilir. Mesleki yeteneğin değerlendirilmesinde bir makale yazımı ve bir tartışma ya da takım çalışması temel alınabilir. Öğretmenlik programına kabul sınırı, eğitim almak isteyenlerin sayısı ile mevcut kontenjan sayısı ve öğrenci adaylarının düzeyine bağlı olarak belirlenir (Eurydice, 2020). Programlara kabul için bir mülakat yapılabilir ve belli bir puan ortalamasının elde edilmesi gerekebilir. Bunun dışında programlara kabul için bir seçme süreci bulunmamaktadır (The Teaching Workforce in Estonia, 2016). Örneğin Tallinn Üniversitesi Özel Pedagoji lisans bölümüne kabul için yapılan mesleki uygunluk mülakatı giriş puanının % 50’sini oluşturmaktadır. Mülakatın amacı, öğrenci adayının önceki çalışması ile çalışma deneyimi ve mesleki çalışma motivasyonunu belirlemektir. Görüşme sırasında adaydan, kendini, önceki eğitimini ve kariyer yolunu ve çalışmalar için gerekli genel yeterlilikleri tanıtması ve özel eğitim müfredatına aşina olması beklenir. Ayrıca Komisyon’dan gelen toplum, eğitim, sağlık ve özel eğitimle ilgili güncel konular hakkındaki sorular cevaplanır.

Türkiye’de ise genel ilke olarak, her kademedeki yükseköğretim programlarına giriş akademik ya da mesleki-teknik ortaöğretim okullarından birisinden mezun olma ve merkezi düzeyde yapılan sınavlarda başarılı olma koşuluna bağlıdır. Bu sınavda tüm adayların girmek zorunda olduğu TYT (Temel Yeterlik Sınavı) SÖZEL puanı 150 ve üzeri olan öğrenciler başka

lisans programları ile birlikte üniversitelerin Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünü de tercih edebilmektedir. Tercih edilen üniversitenin o yıl öğrenci kabul ettiği taban puanın üzerinde olan öğrenciler seçtikleri üniversitenin Özel eğitim öğretmenliği bölümüne kabul edilirler (Eurydice, 2021a, b). Ayrıca 2016 yılından itibaren eğitim fakültelerinin niteliğini yükseltmek amacıyla yapılan düzenleme doğrultusunda eğitim fakültelerine girişte ilgili puan türündeki başarı sıralamasında ilk 300.000 öğrenci arasına girme şartı getirilmiştir (YökAtlas, 2021).

Tablo 1: Estonya ve Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarına kabul şartları

Estonya	Türkiye
Estonya'da orta öğretim düzeyini ya da başka bir ülkede buna karşılık gelen bir düzeyi tamamlamış olmak	Yükseköğretim programlarına giriş akademik ya da mesleki-teknik ortaöğretim okullarından birisinden mezun olma;
Üniversitelerin kabul şartları doğrultusunda Mesleki Yetenek Testleri uygulanabilir (Eurydice, 2020; The Teaching Workforce in Estonia, 2016)	Merkezi düzeyde (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda başarılı olma
	İlgili sınavda TYT (Temel Yeterlik Sınavı) SÖZEL puan türü 150 ve üzeri olma
	İlgili puan türündeki başarı sıralamasında ilk 300.000 öğrenci arasına girmiş olma

İki ülkenin özel eğitim öğretmenliği programlarının öğrenci kabul etme şartları incelendiğinde her iki ülkede de ortaöğretim düzeyinde eğitimi tamamlamış olma şartı bulunduğu görülmektedir. Bu şartı yerine getiren öğrenciler Türkiye'de merkezi bir üniversiteye giriş sınavına girerek yeterli puan almak ve ilgili puan türünde belli bir sıralamaya girebilmiş olmak koşuluyla programa başvurabilirken, Estonya'da böyle bir merkezi sınavın bulunmadığı görülmektedir. Diğer yandan Estonya'da programa kabul için makale yazımı, bir tartışma ya da takım çalışması gibi bir değerlendirmenin yapıldığı mesleki yeterlik testleri uygulanabilirken, Türkiye'de böyle bir şart bulunmamaktadır.

3.2. Estonya ve Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Program İçerikleri

Bu başlık altında Estonya ve Türkiye’de özel eğitim öğretmenlik programlarının eğitim süresi ve AKTS değeri, öğretmen yeterlikleri, ders grupları ve ders içerikleri hakkında detaylı bilgi verilerek iki ülkeye ait programların ilgili özellikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2.1. Eğitim Süresi ve AKTS Değerleri

Estonya’da yükseköğretim programlarında ders hacmi Avrupa Kredi Transfer Sisteminin kredi puanlarına göre oluşturulur. Bir akademik yılın hacmi 60 kredi puanıdır. Özel eğitim öğretmenliği programı yükseköğretimin ikinci kademesinde tamamlanır. Buna göre bu programların toplam eğitim hacmi 300 kredi puanıdır. Özel eğitim öğretmenliği programı üç yıllık lisans eğitimini takiben iki yıllık yüksek lisans eğitiminin verildiği ardışık bir model takip eder. Öğretmen eğitimi çerçeve gereklilikleri doğrultusunda mesleki eğitim öğretmen eğitimi müfredatının en az 60 kredi puanını ve okuldaki iş uygulamaları da bunun en az 15’ini oluşturur (Eurydice, 2020).

Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programının süresi ise 4 yıldır. Programda toplam 240 AKTS’lik ders bulunmakta olup öğrenciler 150 AKTS’yi tamamlamak zorundadır. Derslerin %25’inin seçmeli derslerden oluştuğu programda içerik Meslek Bilgisi, Alan Eğitimi ve Genel Kültür ders gruplarından meydana gelmektedir. İçeriğin %28’i Meslek bilgisi, %13’ü Genel Kültür ve %59’u Alan Eğitimi derslerinden oluşmaktadır. Türkiye Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı, Alan Eğitimi derslerinin program içeriğinin en büyük yüzdesini oluşturduğu öğretmen yetiştirme programıdır. Programda MB dersleri 71, GK dersleri 30 ve seçmeli derslerin büyük çoğunluğunun da içinde bulunduğu AE dersleri 139 AKTS değerindedir. Meslek Bilgisi dersleri kapsamında yer alan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri yedinci ve sekizinci dönemlerde 10’ar AKTS olmak üzere toplam 20 AKTS değerindedir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi ile birlikte tüm öğretmenlik programlarının toplam AKTS sayısında belli düzeyde düşüş olmuşken özel eğitim öğretmenliği programına ait AKTS aynı kalmış, ders saatlerinde meydana gelen düşüş de ÖEÖ programında en düşük düzeyde (-4) gerçekleşmiştir (YÖK, Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları).

Tablo 2: Estonya ve Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları eğitim süresi ve AKTS değerleri

Estonya	Türkiye
Program yükseköğretimin ikinci kademesinde (yüksek lisans)	Program lisans düzeyinde

tamamlanır.	tamamlanır.
Eğitim süresi 5 yıldır. Ardışık model = 3 yıl lisans 2 yıl yüksek lisans	Eğitim süresi 4 yıldır.
Toplam AKTS: 300 Lisans düzeyi (180 AKTS) Yüksek lisans düzeyi (120 AKTS)	Programdaki derslerin toplam AKTS değeri: 240 Öğrencilerin tamamlamak zorunda olduğu AKTS: 150
Mesleki eğitim öğretmen eğitimi müfredatının en az 60 kredi puanını ve okuldaki iş uygulamaları da bunun en az 15'ini oluşturur	MB dersleri 71, GK dersleri 30 ve seçmeli derslerin büyük çoğunluğunun da içinde bulunduğu AE dersleri 139 AKTS değerindedir. (% 28 MB; % 13 GK, % 59 AE)

İki ülkeye ait özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları eğitim süresi ve AKTS değeri açısından incelendiğinde en büyük farkın eğitim süresinde olduğu görülmektedir. Bu eğitim Türkiye’de lisans düzeyinde 4 yıl iken, Estonya’da 3 yıl lisans ve 2 yıl yüksek lisans düzeyinde olmak üzere toplam 5 yıldır. Programdaki derslerin toplam AKTS değeri Türkiye’de 240 iken Estonya’da 180 AKTS birinci düzey ve 120 AKTS ikinci düzey olmak üzere toplam 300 AKTS olduğu görülmektedir. Alan eğitimi dersleri Türkiye programında seçmeli ders havuzunda 139 AKTS iken Estonya’da mesleki eğitim derslerinin en az 60 kredi değerinde olması gerekmektedir. Uygulama derslerinin değeri ise Türkiye’de 20 AKTS olarak belirlenmişken Estonya’da en az 15 AKTS şeklinde ifade edilerek esnek bırakılmıştır.

3.2.2. Öğretmen Yeterlikleri

Bu alt başlıkta Türkiye ve Estonya’da özel eğitim öğretmenliği programları için belirlenen öğretmen yeterlikleri hakkında detaylı bilgi verilerek iki ülkeye ait programlarda öğretmen yeterlikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Estonya’da öğretmen yetiştirme programları Üniversiteler Kanunu, Yükseköğretim Standardı ve Öğretmen Yetiştirme için Çerçeve Gereklilikler esas alınarak hazırlanmaktadır. Yükseköğretim standardı yükseköğretim müfredatının hedef ve öğrenme çıktılarının, ilgili mesleği düzenleyen uluslararası mevzuatın gereksinimlerine ve eğilimlerine uygun olmasını şart koşturmaktadır. Yükseköğretim müfredatının belirlenmesinde ayrıca bir işi tanımlayan ve işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan beceri, bilgi ve tutumların, yani yeterlilik gereksinimlerinin bir listesini sağlayan bir belge olan meslek standardında açıklanan bilgi ve becerilerin kazanılması ve uygulanması da dikkate alınmalıdır. Buna bağlı olarak

öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesinde başlangıç noktası olarak meslek standartlarında tanımlanan yeterlilikler kabul edilmektedir. Özel eğitim öğretmenliğinin de içinde yer aldığı altıncı ve yedinci seviyedeki öğretmenler için meslek standartlarının belirttiği altı zorunlu yeterlilik “öğrenenleri desteklemek; öğrenme ve öğretimin planlanması; öğretim; tekrar üzerinde düşünerek değerlendirme (reflection) ve mesleki gelişim; işbirliği ve denetim ve geliştirme, yaratma ve araştırma”dır.

Özel eğitim öğretmenin görevi, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri diğer uzmanlarla işbirliği içinde desteklemek ve yönlendirmek olarak ifade edilmektedir. Buna paralel olarak özel eğitim öğretmenliği programının temelini oluşturan (yedinci profesyonel düzeyde) standardın yedi zorunlu yeterlilik içerdiği görülmektedir. Bunlar “bir öğrencinin özel eğitim ihtiyaçlarını fark etmek ve değerlendirmek; öğretim faaliyetlerinin planlanması; öğrenme ortamının geliştirilmesi; öğretim; özel eğitim danışmanlığı ve rehberlik; profesyonel gelişim; özel eğitim alanında geliştirme, oluşturma ve araştırma”dır. İsteğe bağlı yeterlilikler ise yönetim ve özel eğitim eğitimi ve denetimdir (Eurydice, 2020).

Öğretmen Yetiştirme için Çerçeve Gereklilikler Belgesi’nde tüm öğretmenleri kapsayan genel öğretmen yeterliklerinin yanında bir özel eğitim öğretmenin yeterlikleri ayrıca belirtilmiştir. Bu yeterlikler Özel Öğretmen Yeterlilik Şartları başlığı altında şu şekilde ifade edilmiştir.

- 1) Kişilik ve istismarın fiziksel, zihinsel ve bilişsel gelişim bozukluklarını, duygusal ve davranışsal anormalliklerini fark eder;
- 2) Fiziksel, zihinsel ve bilişsel gelişim güçlükleri, öğrenme güçlükleri ve davranış bozuklukları ve istismarına uygun ilk müdahale ilke ve tekniklerini uygular;
- 3) Engelli, öğrenme güçlüğü ve davranışsal sapma ile fiziksel, zihinsel veya bilişsel gelişimi olan ve kötü muamele gören bir kişinin rehabilitasyonunu başlatır;
- 4) Basitleştirilmiş bir müfredata ve başa çıkma müfredatına göre temel okulu öğretmek ve ilgili bireysel müfredatı hazırlar;
- 5) Özel gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlar konusunda pedagoğlara, sosyal hizmet uzmanlarına, ebeveynlere veya onları değiştiren kişilere ve öğrenciyle temas halinde olan diğer kişilere tavsiyelerde bulunur;
- 6) Yetişkin dünyası ile ilişkilerde öğrencinin güveni ve irtibat kişisi olur (Öğretmen Yetiştirme için Çerçeve Gereklilikler).

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Türkiye,

öğretmen yetiştirme programlarının 2018’de güncellenmesine dek her öğretim kademesindeki tüm branşlar için ayrı ayrı olmak üzere Özel Alan Yeterlilikleri belirlenmişken, güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri belgesi ile her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlenmesi ihtiyacının ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Bu sebeple alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisini de içerecek şekilde bütünsel yapıdaki tek bir metinden oluşacak şekilde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” düzenlenmiştir. Bu kapsamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanından oluşmaktadır. Mesleki bilgi yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsarken, mesleki beceri yeterlik alanında öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterlikleri yer almaktadır. Son olarak tutum ve değerler yeterlik alanı ise öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren öğrenciye yaklaşım, milli, manevi ve evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini içine almaktadır. Yeterlik alanları altında 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 gösterge bulunmaktadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Belgesi’nde belirtilen yeterlikler öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini belirlemeleri, öğretim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde temel alındığı gibi üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında da temel referans kaynağı olarak iş görmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ve seçmeli dersler ile ders içeriklerinin belirlenmesi, derslerde kullanılacak materyallerin geliştirilmesi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin yanında fakülte-okul işbirliğinin sağlanması ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasında bu yeterlikler belirleyici olmaktadır (MEB, 2018).

Özel eğitim öğretmenliği programlarının oluşturulmasında da temel alınan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri şunlardır:

A. Mesleki Bilgi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir; alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir; birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

B. Mesleki Beceri: Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar; bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ve uygun öğretim materyalleri hazırlar; öğrenme öğretme

sürecini etkili bir şekilde yürütür; ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

C. Tutum ve Değerler: Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir; öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler; öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar; öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 3. Estonya ve Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında öğretmen yeterlikleri

Estonya	Türkiye
<p>Öğretmen Yetiştirme için Çerçeve Gereklikler Belgesi'ne göre özel eğitimcinin yeterlikleri</p> <p>1) Kişilik ve istismarın fiziksel, zihinsel ve bilişsel gelişim bozukluklarını, duygusal ve davranışsal anormalliklerini fark eder.</p> <p>2) Fiziksel, zihinsel ve bilişsel gelişim güçlükleri, öğrenme güçlükleri ve davranış bozuklukları ve istismarına uygun ilk müdahale ilke ve tekniklerini uygular.</p> <p>3) Engelli, öğrenme güçlüğü ve davranışsal sapma ile fiziksel, zihinsel veya bilişsel gelişimi olan ve kötü muamele gören bir kişinin rehabilitasyonunu başlatır.</p> <p>4) Basitleştirilmiş bir müfredata ve başa çıkma müfredatına göre temel okulu öğretmek ve ilgili bireysel müfredatı hazırlar.</p> <p>5) Özel gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlar konusunda pedagoğlara, sosyal hizmet uzmanlarına, ebeveynlere veya onları değiştiren kişilere ve öğrenciyle temas halinde</p>	<p>Temel Alınan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri</p> <p>A. Mesleki Bilgi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir; alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir; birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.</p> <p>B. Mesleki Beceri: Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar; bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ve uygun öğretim materyalleri hazırlar; öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütür; ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.</p> <p>C. Tutum ve Değerler: Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir; öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler; öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar; öz değerlendirme yaparak, kişisel ve</p>

<p>olan diğer kişilere tavsiyelerde bulunur.</p> <p>6) Yetişkin dünyası ile ilişkilerde öğrencinin güveni ve irtibat kişisi olur.</p>	<p>mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır ve araçlarını amacına uygun kullanır.</p>
---	---

Türkiye ve Estonya özel eğitim programları için öğretmen yeterlikleri incelendiğinde Estonya’da özel eğitim öğretmeninin yeterlikleri alana özgü biçimde ifade edilmişken Türkiye’de genel öğretmen yeterlikleri biçimde ifade edildiği, özel eğitim öğretmenliği için ayrıca bir yeterlik listesi bulunmadığı dikkat çekmektedir. Yeterlikler incelendiğinde öğretim faaliyetlerinin planlanması, öğrenme ortamının oluşturulması, öğretimin yürütülmesi ve profesyonel gelişimin her iki ülkenin öğretmen yeterliklerinde de yer aldığı görülmektedir.

3.2.3. Program İçeriği

Bu alt başlıkta Türkiye ve Estonya’da özel eğitim öğretmenliği programlarının içeriği hakkında detaylı bilgi verilerek iki ülkeye ait programların içerikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Estonya’da öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında Üniversiteler Kanunu, Yükseköğretim Standardı ve Öğretmen Yetiştirme için Çerçeve Gereklilikler esas alınmaktadır. Bunun yanında öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken ilgili eğitim kurumunun öğretim ve eğitim faaliyetlerini düzenleyen diğer mevzuat da dikkate alınır (Öğretmen Eğitimi için Çerçeve Gereklilikler Belgesi-ÖEÇG). Üniversitelerde öğretmen eğitimi programları enstitüler veya fakülteler, eğitim enstitüsü, uygulama merkezleri ve giriş yılı olmak üzere öğretmen eğitiminde rol alan birimlerin tamamının temsil edildiği konsey / program komitesi tarafından koordine edilir, değiştirilir ve onaylanır. Bu konseyin kararları Üniversite Senatosu tarafından onaylanmaktadır. Tallinn ve Tartu Üniversiteleri’nde verilen öğretmen eğitimi küçük farklar içermektedir (Sarv, 2014).

Başka branşlarla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin de eğitimini düzenleyen Çerçeve Gereklilikler Belgesi’ne göre, öğretmen eğitimi genel eğitim çalışmaları; belirli bir konu ya da uzmanlık alanı ile ilgili çalışma; mesleki çalışmalar (eğitim bilimi, psikoloji ve pratik eğitim dâhil didaktik); ve pedagojik araştırmaları içeren ilgili yükseköğrenim seviyesinin son tezi veya sınavı bileşenlerini içerir. Program bileşenleri modül temelli olarak tasarlanır ve zorunlu ve seçmeli dersleri içerir (Eurydice, 2020; Sarv, 2014; ÖEÇG, 2002).

Genel eğitim kapsamındaki çalışmalar bir öğretmenin genel kültür, iletişim ve sosyal yeterliliğini şekillendiren çalışmalardır. Genel eğitim çalışmaları ile öğretmenlerin insanlarda, toplumda ve çevrede olup bitenleri anlama, çeşitli görüşlere karşı hoşgörülü ve demokratik olma, gereğine göre davranmayı geliştirme ve iletişim ve kendini ifade etme becerilerinin yanında Estonya ve yabancı dilde yeterliği geliştirme, bilgi ve iletişim teknolojisinin olanaklarını kullanma becerisini geliştirmeleri amaçlanır. Bu dersler yükseköğretimin ilk seviyesinin müfredatına dâhil edilmiştir.

Program içeriğinin diğer bileşeni konu alanı ile ilgili çalışmalardır. Konu alanı çalışmaları öğretmen adaylarına mesleğin, işin ve uzmanlık alanının mevcut gereksinimleri çerçevesinde konu ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında bir kişi, çevre ya da toplum hakkında sistematik biçimde fikir edinmesini ve onları konu alanı veya uzmanlık bilgisi bağlamında ele alabilmesini sağlamayı hedefler.

Genel eğitim-bilimsel, psikolojik ve konu didaktik çalışmalarının amacı öğretmen adaylarının değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap verme ve bunlara uyum sağlama becerisini kazanmaları, bir konu veya uzmanlık alanında didaktik ustalık elde etmeleri; kişiliği geliştiren ve öğrenme ortamı da dâhil olmak üzere çok kültürlü bir ortamda psikolojiye dayanan öğrenme yöntemlerinin uygulanması ve başa çıkma becerileri kazanmalarıdır. Bunların yanında dersler bir örgütün, sınıfın ve çalışma grubunun liderliği ve ekip çalışması için bilgi ve becerilerin kazanılması da dâhil olmak üzere, bir öğretmenin profesyonel başa çıkmasını desteklemeyi hedefler. Genel eğitim bilimsel, psikolojik ve konu-didaktik çalışmalar, karşılık gelen yükseköğretim düzeyindeki müfredata veya ilk yükseköğretimin ardından öğretmen eğitimi müfredatına dâhil edilir. Öğretmen eğitimi müfredatı, en az 10 haftalık pedagojik uygulama da dâhil olmak üzere en az 40 kredi genel eğitim bilimi, psikolojik ve konu didaktik çalışmaları içerir.

Bu çerçevede bünyesinde Özel Eğitim Öğretmenliği programı yer alan Tartu Üniversitesinin lisans programı incelendiğinde lisans programının hacminin 180 AKTS, resmi standart eğitim süresinin de üç yıl olduğu görülmektedir. Lisans derecesi için öğrenciler müfredatı tamamlamak ve lisans sınavına girmek zorundadır. Modül temelli olarak tasarlanan öğretim programı, eğitim bilimlerinin tüm uzmanlıkları için ortak olan temel modül (24 AKTS), uzmanlığa özgü bir diğer temel modül (24 AKTS), (her biri 24 AKTS'lik) iki dar alan modülü ve iki uzmanlık modülü, seçmeli dersler (12 AKTS), seçmeli dersler (6-18 AKTS) ve lisans sınavından (6 AKTS) oluşur. Asıl branşı özel eğitim olan öğrenciler için hem temel modüller, zorunlu dar alan modülü ve zorunlu uzmanlık modülü, hem de 12 AKTS'lik seçmeli dersler zorunludur. Serbestçe seçilen dar alan modülü ve serbestçe seçilen özel modülün yerine farklı müfredattan (ikinci uzmanlık) modül seçilebilir. Seçmeli derslerin hacmi 18 AKTS'dir. Lisans çalışmaları bir lisans sınavı ile

sona ermektedir. Sınava girmek için öğrencilerin müfredatı tamamlamaları gerekir.

Öğretmen Eğitimi İçin Zorunlu Temel Modül öğretmen eğitimi müfredatına katılan tüm öğrenciler için zorunlu olup genel hedefi Temel öğretmen yeterliliklerini sağlamaktır. Zorunlu Temel Modül ise Özel Eğitim bölümü öğrencileri için zorunlu olup, genel hedefi özel eğitim ile ilgili temel bilginin kazandırılmasıdır. Bu modülü başarıyla tamamlayan öğrenciler 1) özel eğitim ve gelişim psikolojisinin temel ilkelerini bilir; 2) uzman terminolojiyi anlar ve kullanabilir; 3) özel ihtiyaçları olan çocukların / yetişkinlerin gelişimsel ve / veya eğitimsel özel ihtiyaçlarını bilir; ve 4) Özel ihtiyaçları olan çocukların ve yetişkinlerin destek sisteminde çalışabilir.

Özel Eğitim İçin Dar Alan Modülü zorunlu ve seçmeli olmak üzere iki ders grubundan oluşmaktadır. Özel Eğitim İçin Zorunlu Dar Alan Modülünün konuları Özel Eğitim dalında okuyan öğrenciler ve Özel Eğitimi yandal olarak alan öğrenciler için zorunludur. Modülün genel hedefi öğrencilerin bir özel eğitim öğretmeni ve konuşma terapistinin çalışmalarını destekleyen psikoloji ve sosyal hizmet alanlarına özel bilgi edinmesini sağlamaktır. Özel Eğitim İçin Seçmeli Dar Alan Modülü ise Özel Eğitim alanında uzmanlaşan öğrencilerin, istedikleri takdirde başka bir müfredattaki bir modülle değiştirebilecekleri bir modüldür. Bu modülde yer alan derslerin genel hedefi dersi alan öğrencilerin özel ihtiyaçları olan çocuklara alternatif iletişim yöntemleri uygulamak da dâhil olmak üzere konuşma terapisinde çalışmak için temel bilgileri edinmelerini sağlamaktır.

Özel Eğitim Uzmanlık Modülü de (zorunlu) ve seçmeli olmak üzere iki ders grubundan oluşur. Zorunlu modülün konuları Özel Eğitim dalında okuyan öğrenciler ve Özel Eğitimi yandal olarak alan öğrenciler için zorunludur. Modülün genel hedefi öğrencilerin özel ihtiyaçları olan çocukların konuşma gelişimini desteklemek ve onlara Estonya ve Matematik öğretmek için temel bilgileri edinmelerini sağlamaktır. Özel Eğitim Uzmanlık Modülü 'nün Seçmeli Modülü ise özel eğitim alanında uzmanlaşan öğrencilerin istedikleri takdirde başka bir müfredattaki bir modülle değiştirebilecekleri bir ders grubudur. Modülün genel hedefleri dersi alan öğrencilerin konuşma terapisti olarak çalışmak için temel bilgileri edinmelerini ve toplumdaki özel bir eğitim öğretmenin çalışmasının çok yönlülüğüne genel bir bakış elde etmelerini sağlamaktır.

Ayrıca Özel Eğitim bölümünden mezun olan öğrencilerin serbestçe seçilen 12 AKTS hacmindeki dersleri geçmek zorunda olduğu Seçmeli Modül ve İsteğe Bağlı Kurslar da programın bir parçasıdır. Ders listesi kesin olmayan ve iki yılda bir öğretilmesi söz konusu olabilen Seçmeli Modüldeki derslerin genel hedefi özel eğitimin temel bilgilerini genişletmek ve arttırmaktır. İsteğe bağlı dersler ise öğrencilerin almak için

yönlendirilmedikleri derslerdir. Öğrenciler bu modüldeki dersleri kendi üniversitelerinin veya diğer üniversitelerin müfredatlarından seçmeli ders modülünün amaçlarına göre seçerler (TU, OIS, 2020).

Yüksek lisans çalışmalarının hacmi ise 120 AKTS ve resmi standart eğitim süresi iki yıldır. Yüksek lisans düzeyinde de modüllerden oluşan programda öğrenciler uzmanlık alanı modüllerinden birini seçerek uzmanlaşabilir. Genel alan modülü öğrenciler için zorunlu iken uzmanlık alanı modüllerinde öğrenciler modüllerden birini seçmek zorundadır. Yüksek lisans derecesi için öğrenciler Özel Eğitim veya Konuşma Terapisi için yüksek lisans tezinin müfredatını ve savunmasını tamamlamak zorundadır.

Tallinn Üniversitesi'nde de program modüllerden oluşmaktadır. Genel konular modülü, alana daha geniş bir genel bakış sağlamak üzere verilirken uzmanlık modülleri profesyonel bilgi sağlamaya odaklanmıştır. Modüller zorunlu ve / veya isteğe bağlı konular içerir. Zorunlu dersler müfredatta belirtilir ve geçilmesi gerekir. Seçmeli derslerde öğrenciler verilen listeden ilgilerine göre ders seçebilmektedir.

Türkiye'de yükseköğretim kurumları bünyesindeki eğitim-öğretim program içerikleri ilgili senatolar tarafından belirlenirken bu durumun istisnası olarak eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan ilköğretime öğretmen yetiştiren öğretmenlik programlarının müfredatı Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmektedir. Programların oluşturulmasında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi temel alınmaktadır (Eurydice, 2020; MEB, 2018).

Türkiye'de özel eğitim öğretmenliği programında yer alan dersler YÖK öğretmen yetiştirme programlarında belirtilen içerikle uyumlu olacak şekilde düzenlenmektedir. Buna göre programda meslek bilgisi ve alan eğitimine yönelik derslerin yanında genel kültür derslerinin de yer aldığı görülmektedir. Bologna süreci kapsamında yapılan düzenlemeler doğrultusunda derslerin en az %25 oranında seçmeli ders havuzları bulunmaktadır. Seçmeli derslerin bir kısmı programın son yılında olmak üzere Meslek Bilgisi dersleri kapsamında yer alırken, diğerleri üçüncü yarıyıldan başlamak üzere Alan Eğitimi derslerine dağıtılmıştır.

Bütün lisans programlarında yer alan öğretmenlik mesleğiyle ilgili pedagojik derslerden oluşan MB dersleri programda verilen derslerin %28'ini oluşturmaktadır. Programda toplam 14 zorunlu meslek bilgisi dersi bulunmaktadır. Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi gibi dersler bu kapsamda yer almaktadır. Programın son iki yarıyılında seçmeli dersler de bulunmaktadır. Mesleki bilgi kapsamında yer alan derslerden yalnızca Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 dersleri uygulamaya yönelik olup programdaki tüm dersler içinde en yüksek AKTS değerine sahiptir (toplam 20 AKTS). Uygulamaya

yönelik diğer dersler Alan Eğitimi kapsamında verilen zorunda dersler arasında yer alır. Gözlem ve uygulamaya yönelik derslerin toplam AKTS değeri 30'dur.

Programın %13'ünü oluşturan Genel Kültür dersleri Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Türk Dili, Bilişim Teknolojileri derslerinden oluşmaktadır. Ayrıca topluma hizmet ve sosyal sorumluluk projeleri hazırlama, bu projelerde yer alma ve sonuçlarını değerlendirme gibi amaçlar taşıyan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi de Genel Kültür dersleri arasında yer alan uygulamalı bir derstir. Bu dersin alınması zorunludur.

Alan Eğitimi grubunda ise ilgili alanın öğretimine yönelik dersler yer almaktadır. AE dersleri özel eğitim öğretmenliği programının %59'unu oluşturmaktadır. Bu oran Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programları içinde AE'ne ayrılan en yüksek orandır. AE dersleri zorunlu ve seçmeli ders gruplarından oluşmaktadır. Zorunlu derslerin sayısı 27'dir. Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında seçmeli ders grupları oluşturulmuştur. Bunlar Zihin Yetersizliği, Otizm Spektrum Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü, Özel Yetenek, İşitme Yetersizliği ve Görme Yetersizliği olmak üzere toplam altı alt uzmanlık alanına göre gruplandırılmıştır. Her öğrenci, her bir alan seçmeli ders havuzundan en az bir ders almak zorundadır. Öğrenciler, ilgi ve isteklerine göre uzmanlaşmak istedikleri alanlarla ilgili seçmeli derslerden toplamda en az yedi ders almalıdır.

Tablo 4. Estonya ve Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları içeriği

Estonya	Türkiye
<p>Genel eğitim çalışmaları;</p> <p>Belirli bir konu ya da uzmanlık alanı ile ilgili çalışma;</p> <p>Mesleki çalışmalar (eğitim bilimi, psikoloji ve pratik eğitim dâhil didaktik);</p> <p>Pedagojik araştırmaları içeren ilgili yükseköğrenim seviyesinin son tezi veya sınavı</p>	<p>Öğretmenlik mesleğiyle ilgili pedagojik dersleri içeren Meslek Bilgisi dersleri</p> <p>Genel Kültür dersleri</p> <p>İlgili alanın öğretimine yönelik dersleri içeren Alan Eğitimi dersleri (uygulama derslerinin bir kısmını içerir)</p>

İki ülkeye ait özel eğitim öğretmeni programları içerik açısından incelendiğinde bazı benzerlik ve farklılıklar göze çarpmaktadır. İlgili ülkedeki öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini belirleyen belgeler esas alınarak düzenlenen programların her ikisinde de genel öğretmenlik dersleri ile alan derslerinin yer aldığı görülmektedir. Bu derslerin bir kısmı zorunlu dersler kategorisinde yer alırken bazılarının seçmeli ders olarak

sunulmaktadır. Her iki programda da hem öğretmenlik mesleğine yönelik hem de alan eğitimine yönelik dersler grubunda seçmeli dersler bulunmaktadır. Ayrıca her iki programda da öğretmenlik uygulamasına ve gözleme dayalı dersler yer almaktadır. Anadil ve yabancı dilde yeterliği geliştirme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanmaya yönelik derslerin de her iki ülkede de verildiği görülmektedir.

İki program arasında bazı farklılıklar da görülmektedir. Öncelikle Türkiye programında alan eğitimi seçmeli dersleri Zihin Yetersizliği, Otizm Spektrum Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü, Özel Yetenek, İşitme Yetersizliği ve Görme Yetersizliği olmak üzere toplam altı alt uzmanlık alanına göre gruplandırılmıştır. Öğrenciler bu derslerden ilgi ve isteklerine göre uzmanlaşmak istedikleri alanlarla ilgili gruptan ders seçmektedir. Estonya programlarında ise seçmeli derslerde böyle bir gruplama görülmemektedir.

Ayrıca Estonya özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında programın tamamlanması için bir bitirme tezi bulunurken Türkiye’de böyle bir uygulamanın yer almadığı görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlik uygulaması her iki programda da yer alırken Türkiye’de Meslek Bilgisi dersleri, Estonya’da ise Alan Eğitimi dersleri kapsamında yer almaktadır. Ayrıca Estonya programında Gözlem Uygulaması adı ile seçmeli bir ders yer alırken, Türkiye’de “Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem” ve Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi” adıyla verilen gözlem ve uygulama dersinin Alan Eğitimi zorunlu dersler kapsamında olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması ile ilgili bir diğer fark da Türkiye’de gözlem ve uygulamaya dönük dersler programın dördüncü, altıncı ve son iki yarıyılında verilirken Estonya’da tüm akademik yıllara dağıtılmış olmasıdır.

3.3. Estonya ve Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Öğretmenlik Uygulaması

Estonya’da da pratik uygulama, öğretmen eğitiminin temel bileşenlerinden biridir. Öğretmen eğitiminin en az 60 AKTS’lik bölümünü oluşturan mesleki eğitimin en az 15 AKTS’lik bölümü öğretmenlik uygulamasından oluşmaktadır (Eurydice, 2020). Tüm başlangıç öğretmen eğitimi programları en az 10 haftalık pedagojik uygulama içerir. Öğretmen adayları öğretmenlik deneyimi kazanmak için bir okulda en az 50 gün geçirir (OECD, 2016b).

Bu çerçevede Özel Eğitim Öğretmenliği programının yer aldığı Tartu Üniversitesi’nin programı incelendiğinde öğretmenlik uygulamasına program boyunca her akademik yılda olmak üzere Alan Eğitimi Zorunlu Temel Modül içinde verildiği görülmektedir. Alan-ve-didaktik çalışmalar kapsamında yer alan dersin türü Çalışma Uygulaması olarak ifade edilmektedir. Dersin amacı alan-didaktik çalışmaları bir özel eğitim öğretmenin bir eğitim kurumundaki faaliyetleri ile ilişkilendirebilmesi için sürekli fırsatlar

yaratarak öğrencinin mesleki gelişimini desteklemek olarak ifade edilmektedir. Dersin sağladığı sürekli yansıtma sayesinde öğrenci konuya özgü yeterlik ve didaktik ile ilgili kendi bilgi, beceri, tutum ve mesleki gelişim gerekliliklerini gereğince analiz etme ve böylece değerlendirme fırsatı bulur.

Tartu Üniversitesi lisans düzeyinde “Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Sürekli Pedagojik Staj” adıyla verilen ders öğrencinin bir eğitim kurumundaki danışman öğretmen ve üniversitedeki öğretim görevlisinin rehberliğinde gözlem ve uygulama etkinliklerine katıldığı bir süreci içerir. Öğretmenlik uygulaması, payı ilgili dönemdeki derse göre değişen ve müfredatta belirtilen seminer, bağımsız çalışma ve staj unsurlarından oluşur. Seminer, öğrenme çıktılarına ulaşmak için e-öğrenme dâhil olmak üzere bir öğrenme ortamında uygulama veya bireysel ders şeklinde gerçekleşen öğrenmeler olan temasslı öğrenme kapsamında yer alır. Hem öğrenci hem de öğretim üyesi bu çalışmalara katılır. Bağımsız çalışma, öğretim üyesi tarafından verilen görevlere göre öğrenme çıktıları elde etmek için gerekli bilgi ve becerilerin bağımsız olarak kazanılmasını içerir. Staj, bir çalışma ortamında bir mentörün gözetiminde öğrenme çıktıları elde etmek için düzenlenen amaçlı bir faaliyettir. Öğrencinin ilgili dönemdeki dersten başarılı sayılması için tüm uygulama görevlerini yerine getirmesi, gerekli yansıtıcı özetleri sunması ve pedagojik uygulama seminerlerine katılması gerekmektedir. Ders takvimi 10 haftaya yayılacak biçimde gözlem, uygulama, yansıtma, özetleme seminerleri gibi çalışmaları içermektedir.

Temel modülün dersleriyle birlikte ulaşılmak üzere dersin hedefleri 1) teorik bilgiyi özel bir okuldaki öğretmenin faaliyetleri ile ilişkilendirmek için sürekli fırsatlar yaratarak öğrencinin özel bir öğretmen olma gelişimini desteklemek; 2) öğretmen olarak kendi gelişimlerini desteklemek için diğer öğretmenlerin ve öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları aktivitelerini yansıtacak beceri ve alışkanlık geliştirmek; 3) öğretmen adayının kendisini, eğitim kurumunun türüne göre öğrenciler, farklı öğretmenler, yönetim, destek uzmanları ve / veya velilerle işbirliği yapan okul personelinin bir üyesi olarak tanımlamasını desteklemek; 4) öğretmen eğitimi çalışmaları sırasında edinilen bilgi ve becerilere dayalı olarak sınıf ve / veya grup yönetimi ile ilgili mesleki becerileri geliştirmek” olarak belirtilmiştir. Dersin öğrenme çıktıları da 1) öğretim sürecinin planlanması, öğrencilere öğretme ve onları desteklemede uzmanlık alanlarını, ön bilgilerini, ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını nasıl dikkate alacağını analiz edebilir; 2) eğitim kurumu türüne göre meslektaşları, çocuklar ve / veya ebeveynleri ile birlikte çalışmak için temel beceriler edinir; 3) kendini bir özel eğitim öğretmeni olarak tanımlar ve bu rolden kaynaklanan farklı durumlardaki sorumluluk ve yükümlülükleri anlar; 4) özel eğitim ihtiyaçlarını fark eder ve özel ihtiyaçları karşılamak için işbirliği ve birincil çözümler arayabilir; 5) her öğrencinin katılımını

destekleyerek eğitim ortamının ne ölçüde güvenli olduğunu analiz edebilir ve öğrencilerin başarı hissetmelerini sağlar; 6) çalışma sürecini organize etmek ve disiplini sağlamak için motivasyon teorilerinin ana fikirlerini bilir ve anlar; 7) destekleyici çalışmaya değer verir ve 8) tam bir grup yönetimi olarak bir sınıf veya grup yönetimini kavrar” biçiminde ifade edilmiştir.

Ayrıca özel eğitim için uzmanlık alanı modülü seçmeli dersleri arasında 5 AKTS’lik Gözlem Uygulaması dersi yer almaktadır. Her akademik yılda açılan dersin türü de Çalışma Uygulaması olarak belirtilmiştir. Uygulamanın amacı, bir bilim disiplini olarak Özel Eğitim alanındaki öğrencilerin temel bilgilerini ve normal okul, özel okul, meslek okulu gibi eğitim kurumlarındaki farklı Eğitim Yönetimi modellerini inceleyen uygulamaları tasarlamaktır. Bu derste öğrenciler Estonya’nın çeşitli bölgelerindeki kurumları ziyaret ederek özel bir pedagoğ ya da konuşma terapistine çalışmasını gözleme ve onlara sorularını yöneltme fırsatı bulurlar. Bu ziyaretler esnasında özel ihtiyaçları olan çocuklar / gençler / yetişkinler ile pratik aktiviteler staj günlüğü kılavuzunda belirttiği biçimde öğrenci tarafından organize edilir. Uygulama dersleri yüksek lisans düzeyinde de devam etmektedir.

Benzer şekilde Tallinn Üniversitesi’nde lisans ve yüksek lisans düzeyinde pek çok uygulama dersi bulunmaktadır. Özel Eğitimde Temel Staj, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Staj, İyileştirici Eğitimde Okul Uygulaması, Okul Öncesi Çocuk Bakım Kurumunda Özel Pedagoji Stajı, Yurtdışı Stajı, MA Özel Pedagoğ Danışmanı Stajı, Alıştırma: Özel Sınıfta Öğretim adlı uygulama derslerinde öğrencilere özel eğitimin farklı alanlarında teorik bilgi ve becerilerini uygulama imkânı sağlamak ve teorik bilgileri pratik deneyimlerle ilişkilendirme fırsatı sunmak amaçlanmaktadır. Bu derslerde öğrenciler edindikleri bilgileri uygulamalı mesleki faaliyetlerle ilişkilendirme ve uygulama, alanında çalışan profesyonellerin talimatlarına aşına hale gelme ve pratik mesleki faaliyetlerde bulunarak ve mesleki faaliyetleri üzerinde tekrar düşünerek öz değerlendirme yapma fırsatı bulur. Hem gözlem hem uygulamanın yer aldığı bu derslerde öğrenciler gittikçe daha bağımsız ders hazırlama ve yürütme etkinliklerinin içinde bulunarak deneyimlerini genişletmektedir (TLU OIS, 2020).

Türkiye’de özel eğitim öğretmenliği programları incelendiğinde öğretmen adaylarının okul deneyimi kazanmalarını sağlamaya yönelik derslerin (Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem-IV. Yarıyıl; Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi-VI. Yarıyıl) dördüncü yarıyıldan itibaren verildiği görülmektedir. Alan Eğitimi ders grubu içinde yer alan bu derslerden Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem, özel eğitim hizmetlerinin sağlandığı resmi kurumlarda ve sınıflarda okul deneyimi kazanma; gözlem yapma; kurum ve sınıf içi eğitsel, davranışsal ve gelişimsel uygulamaları gözleme; çocukların akademik ve akademik olmayan davranışlarını gözleme;

gözlemleri paylaşma ve tartışma; kurumda ve sınıfta karşılaşılabilecek sorunlar ve öneriler hakkında tartışma imkânı verme amacı taşımaktadır. VI. Yarıyılında verilen Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi dersinde ise öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinin sağlandığı kurumlarda okul deneyimi kazanma; eğitim-öğretim hizmetlerine katılma; özel eğitim hazırlık çalışmalarını planlama; eğitim ortamlarında sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve diğerleriyle iş birliği yapma; eğitim ortamlarında sınıf yönetme; öğretimsel uyarlamalar yapma; öğretimi yürütme; yürütülen uygulamaların sınıf içi sunumlarını gerçekleştirme; karşılaşılan sorunlara ilişkin öneriler geliştirme ve uygulama yapmasına imkân sağlamak hedeflenmektedir.

Bunun yanında tüm öğretmenlik programlarında olduğu gibi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışları gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlamak amacıyla öğretmenlik uygulaması yürütülür. Türkiye'deki mevcut programlarda öğretmenlik uygulaması Meslek Bilgisi dersleri kapsamında yer alan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 dersleri ile programın yedi ve sekizinci yarıyılında, yani son sınıfın iki döneminde yürütülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 dersleri birbirinin ön şartı niteliğindedir.

Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 derslerinde öğrencilerin yürüteceği çalışmalar YÖK tarafından yayınlanan Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda ilgili ders içeriğinde ifade edilmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde öğrencilerin davranış değiştirme programı hazırlama ve uygulama, anekdot kaydı tutma, anekdot kaydını ABC kaydına çevirme, tuttuğu kayıtlardan bir öğrencinin değiştirilecek bir davranışını belirleme, değiştirme tekniğine karar verme, seçtiği davranış değiştirme tekniğini uygulama, uygulamasına ilişkin günlük kayıt tutma, uygulama sonucunda davranış değiştirme uygulaması sonuç raporu yazma, hazırladığı ölçü araçlarıyla öğrencilerin yapabildiklerini belirleme, beceri öğretimi yapma, yaptığı öğretime ilişkin kayıt tutma, kalıcılık ve genelleme çalışmaları yapma ve kayıtların grafiksel gösterimini yapmaları beklenmektedir. Öğretmenlik Uygulaması 2 dersinde ise öğrencilerin kavram, beceri, oyun ve akademik alanlarda belirlenen becerilerde öğretim yapma, yaptığı öğretime ilişkin kayıt tutma, kalıcılık ve genelleme çalışmaları yapma ve kayıtların grafiksel gösterimi, davranış değiştirme programı hazırlama ve uygulama, anekdot kaydı tutma, anekdot kaydını ABC kaydına çevirme, tuttuğu kayıtlardan, bir öğrencinin değiştirilecek bir davranışını belirleme, değiştirme tekniğine karar verme, seçtiği davranış değiştirme tekniğini uygulama, uygulamaya ilişkin günlük kayıt tutma, uygulama sonucunda davranış değiştirme uygulaması sonuç

raporu yazma etkinliklerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Üniversiteler uygulamalarını bu içerik ve “Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”de detaylandırılan hususlar ile uyumlu olacak şekilde yürütmektedir.

Öğretmenlik uygulamasının esasları Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının ortak çalışması ile belirlenmektedir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğrencisine uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı rehberlik etmektedir. Uygulama öğretmeni Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifikasına sahip, uygulama eğitim kurumlarında yöneticiler dışında fiilen derse giren branş ve rehberlik öğretmenleri arasından seçilir ve uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik uygulamaları/rehberlik uygulamaları kapsamında rehberlik eder. Uygulama Öğretim Elemanı ise ilgili öğretmenlik programında lisans eğitimi, lisansüstü eğitim yapmış veya ÜAK doçentliği olan, (ii) eğitim bilimleri alanında doktora ve/veya ÜAK doçentliği olan öğretim elemanları; ihtiyacın halen devam etmesi durumunda ise diğer öğretim elemanları arasından seçilir.

Öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama öğrencisi öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde ve alanında, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel eğitim-öğretim kurumlarında öğretmenlik uygulamasını yürütür. Bu süreçte öğrenciden eğitim öğretim süreçlerine aktif katılarak öğretmenlik uygulamasına ilişkin etkinlikleri gerçekleştirmesi beklenir. Öğretmenlik uygulamaları programı planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı süreçlerden oluşup bu süreçlerin her biri de kendi içinde hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içerir. Bu süreçlerle uygulama öğrencisi fiilen uygulama yaptığından öğretmenlik davranışlarını istenilen düzeyde kazanmasına katkıda bulunacak etkinliklerin içinde çok daha uzun bir süre yer alır. Öğretmenlik uygulaması bu nedenle iki döneme yayılarak verilir. Bu şekilde uygulama öğrencisine giderek artan bir sorumluluk ve uygulama yeterliği kazandırmak hedeflenmektedir.

Yükseköğretim kurulu tarafından genel çerçevesi belirlenmiş olan öğretmenlik uygulaması dersi iki dönem süre ile haftada 6 ders saatidir. Öğrenci her bir dönemde uygulama öğretmenin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az 4 kez fiilen ders anlatır. Öğrencinin öğretmenlik uygulamalarındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilip, bu değerlendirmelerin birleştirilmesinden elde edilen not ile belirlenir.

Tablo 5. Estonya ve Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulaması

Estonya	Türkiye
Benzerlikler	
Danışman öğretmen rehberliğinde	Danışman öğretmen rehberliğinde
Danışman öğretmen ve fakülte iş birliği ile	Danışman öğretmen ve fakülte iş birliği ile
Gözlem ve uygulama	Gözlem ve uygulama
Programı tamamlamak için mecburi	Programı tamamlamak için mecburi
Farklılıklar	
Alan eğitimi dersleri kapsamında	Mesleki eğitim ve alan eğitimi dersleri kapsamında
Zorunlu ve seçmeli dersler kapsamında	Zorunlu dersler kapsamında
AKTS değeri esnek	AKTS değeri sabit

Estonya ve Türkiye'ye ait programlarda öğretmenlik uygulaması arasında çeşitli benzerlikler göze çarpmaktadır. Öncelikle her iki ülke de öğrencilere eğitimleri boyunca öğrendiklerini gerçek bir okul ortamında gözlemleme ve uygulama şansı verilerek mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak üzere uygulamaya yer verilmektedir. Ayrıca her iki programda da öğretmenlik uygulamasının programın yerine getirilmesi zorunlu bir bölümünü oluşturduğu ve programı tamamlamanın bir şartı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak hem Türkiye'de hem de Estonya'da öğrencilerin uygulama sürecini eğitim kurumunda görev yapan bir danışman öğretmen ve eğitim aldıkları kurumdaki bir öğretim üyesi rehberliğinde yürüttüğü, öğrencinin başarılı sayılmasına ilişkin nihai kararın da danışman öğretmen ve öğretim üyesi tarafından ortak olarak verildiği görülmektedir. Ayrıca iki ülkede de uygulamaya danışmanlık eden öğretmenin bu rehberliği yerine getirebileceğini gösteren bir sertifikaya sahip olması gerekmektedir.

İki ülke arasında bazı farklar da dikkat çekmektedir. Türkiye'de uygulamaya yönelik derslerin tamamı zorunlu dersler kapsamında iken Estonya (TU) programında Gözlem Uygulaması dersinin seçmeli dersler kapsamında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca uygulama dersleri Estonya'da Alan Eğitimi dersleri kapsamında yer alırken Türkiye'de Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri meslek bilgisi, diğer uygulama dersleri ise Alan

Eğitimi kapsamında yer almaktadır. Ayrıca Estonya programında tüm akademik yıllara yayılarak yapılan öğretmenlik uygulaması Türkiye programında belirli yarıyıllarda verilmektedir. Uygulama derslerinin AKTS değeri de Türkiye’de sabit olarak belirlenmişken Estonya’da mesleki derslerin en az 15 AKTS’lik kısmını oluşturma şartı getirilerek toplam değeri üniversite konseyinin kararına bırakılmıştır.

4. Tartışma ve Yorum

Hem Türkiye’de hem Estonya’da, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sayısındaki artışın yanında günümüzün değışen ihtiyaçlarına ve sunulan hizmetlerdeki gelişmelere paralel olarak, bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarının daha iyi karşılanmasına yönelik düzenlemeler de yapılmaktadır. İki ülkede de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitiminde kaynaştırma eğitimi temel alınırken, daha özel bir eğitim ve destek ihtiyacı duyan bireylerin eğitimi ayrı sınıf ya da okullarda özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütölmektedir.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sunulacak eğitim hizmetlerinin yürütöülmesinde çeşitli yönlerden benzer olan Estonya ve Türkiye’de bu bireylerin eğitimini yürütecek öğretmenlerin yetiştirilmesi de çeşitli açılardan benzerlik göstermektedir. Her iki ülkede de, kaynaştırma uygulaması kapsamındaki öğrencilerin eğitimini yürüten öğretmenlerin ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandıracak dersler tüm öğretmenlik programlarında yer almaktadır. Bununla birlikte iki ülkede de ayrı birer program olarak özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları bulunmaktadır.

Estonya ve Türkiye’ye ait özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları programa kabul koşulları, program özellikleri ve öğretmenlik uygulaması boyutlarında incelendiğinde çeşitli açılardan benzerlik göstermekle birlikte farklılıklara da sahip olduğu görölmektedir. İki ülkeye ait programlar programa kabul koşulları açısından incelendiğinde her iki ülkede de ortaöğretim düzeyini tamamlamış olma şartı bulunduğu görölmektedir. Ancak Estonya’da üniversitelerin kabul şartları doğrultusunda Mesleki Yetenek Testleri uygulanabilirken, Türkiye’de merkezi bir sınavdan belirli bir puan almak ve belli bir sıralamaya girmiş olmak yeterlidir. Öğretmenlik mesleği profesyonel bir eğitim almış olmanın yanında insanı sevmeyi, anlamayı ve etkili iletişim kurabilmeye olanak sağlayacak çeşitli karakter özelliklerine sahip olmayı da gerektiren bir meslektir. Bu gereklilik özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimini yürütecek öğretmenler için daha da güçlü bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle programa kabul şartları arasında öğrencinin mesleki çalışma motivasyonunu belirlemeyi amaçlayan mesleki uygunluk mülakatının yer alması kayda değer bir fark olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak bu farkın pratik nedenlerden kaynaklanıyor olabileceği düşünölebilir. Zira yalnız Anadolu Üniversitesi Özel eğitim öğretmenliği programına 2019 yılında kayıt yaptıran öğrenci sayısı 144 iken

Estonya'daki Tartu Üniversitesi'nde özel eğitim öğretmenliği programı için belirtilen tam zamanlı öğrenci kontenjanı 25, açık üniversite içinse 40 kişidir.

İki ülkeye ait programlar program özellikleri açısından incelendiğinde derslerin çeşitli başlıklar halinde gruplanmış olması gibi bazı benzerlikler görülse de alınan dersler ve AKTS hacmi açısından farklar olduğu da görülmektedir. Bu farkların en önemlisi eğitim süresi olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de özel eğitim öğretmenliği, lisans programı düzeyinde 4 yılda tamamlanırken Estonya'da bir özel eğitim okulunda çalışabilmek için gereken özel eğitim öğretmeni yeterliği yükseköğretimin ikinci düzeyi olan yüksek lisans seviyesi tamamlanmaktadır. Türkiye'de 2015 öncesinde her biri farklı bir lisans programı olarak yürütülen Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği programlarının Yükseköğretim Yürütme Kurulu kararı ile tek çatı altında toplanarak Özel eğitim öğretmenliği programına dönüştürülmesi ile birlikte bu farkın daha büyük önem kazandığı söylenebilir. Zira bu birleştirme ile birlikte öğrenciler lisans programının ilk üç yılında özel eğitimin tüm branşlarına yönelik ortak dersler alırken dördüncü yılda alan seçmeli dersler kapsamında sunulan dersleri uzmanlaşmak istedikleri alana yönelik olarak seçebilmektedirler. Ancak özel eğitim başlığı altında her biri kendi içinde kapsamlı alt dalların da bulunmasının yanında özel eğitim alanının tıp, genetik, elektronik gibi alanlardaki gelişmelere bağlı olarak gösterdiği ilerleme ve bilgi birikimi de göz önüne alındığında, son yılında uygulamalı derslerin önemli ölçüde yer tuttuğu dört yıllık lisans programının uzmanlaşmayı da içermek için yeterli bir süre olmadığı değerlendirilebilir (TEDMEM, 2016; Büyükalan Filiz ve diğ., 2018). Bu bakımdan özel eğitim alanına yönelik derslerin zorunlu ve seçmeli modüller halinde 3 yıllık lisans eğitimi düzeyinde verildiği ve uzmanlaşmanın iki yıllık tezli yüksek lisans düzeyinde devam ettiği Estonya programını bu özelliği açısından değerlendirmenin katkıları olabilir.

İki ülkenin programları öğretmenlik uygulamaları açısından incelendiğinde özel eğitim alanında ön plana çıkan gerekliliklerin getirdiği benzerlikler dikkat çekmektedir. Öğrenim boyunca elde edilen teorik bilginin ancak sahada özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle yapılacak uygulamalar ile anlam kazanabileceği alanın öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulamasına geniş ölçüde yer verildiği görülmektedir. Her iki ülkede de öğrencilere edindikleri teorik bilgileri bir danışman öğretmen rehberliğinde ve fakülte ile işbirliği içinde olmak üzere gerçek bir okul ortamında gözlemlene ve uygulama şansının verildiği dersler bulunmakta ve bu derslerin başarıyla tamamlanması programın tamamlanmasının da şartları arasında yer almaktadır. Ancak öğretmenlik uygulamaları Estonya'da her akademik yıla yayılırken Türkiye'de belirli yarıyıllarda veriliyor olması içerik boyutunda iki program arasındaki en önemli fark olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik uygulamasına program içeriğinde daha fazla yer

verilmesine yönelik düzenlemeler önerilebilir (Büyükalan Filiz ve diğ., 2018).

Estonya ve Türkiye'ye ait özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları genel olarak değerlendirildiğinde iki ülke arasındaki benzerliklerin, Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları kapsamında yapılan güncellemelerle bağlantılı olarak Avrupa Kredi Transfer sistemine uyumlu olacak biçimde geliştirilmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çekirdek programlar, en yüksek AKTS değerleri, seçmeli derslerin program içindeki hacmi gibi özellikler bu sürece uyum çerçevesinde değerlendirilebilir. Ancak sürecin amacı tek tip yükseköğretim sistemi oluşturmak değil, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine has özellikleri ve farklılıkları korunarak birbiriyle uyumlu hale getirilmesi olduğundan farklılıklar da bu kapsamda değerlendirilmelidir (YÖK, 2018a).

Diğer yandan araştırma soruları kapsamında ortaya çıkan farklılıkların iki ülkenin nüfusuyla bağlantılı olarak özel eğitime ihtiyaç duyan birey sayısı ve paralelinde özel eğitim öğretmeni ihtiyacı arasındaki farktan kaynaklandığı düşünülebilir. Zira özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin sayısındaki farka paralel olarak bu bireylerin eğitim hizmetini yürütecek öğretmenleri yetiştirme programlarına kabul edilecek öğrenci sayıları arasında da önemli ölçüde farklar ortaya çıkmaktadır. Programa kabul şartlarının ülkelerden birinde merkezi bir sınavda başarılı olma iken diğerinde mesleğe karşı ilgi ve motivasyonun mülakatlar yoluyla ölçüldüğü bir değerlendirme olarak karşımıza çıkmasında değerlendirmenin pratiklik özelliğine etkide bulunan bu faktörün belirleyici olduğu düşünülebilir

5. Referanslar

- Abbasioglu, E. (2017) *Japonya ve Finlandiya 'da öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin Türkiye ile karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, B. & Kazu, İ.Y. (2018). Öğretmen Yetiştirme Sistemimizin Felsefi Temelleri. Ergün, Oral ve Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* (s. 1-27) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2012). Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1839-1950). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aldemir, A.Y. (2010). *Türkiye ve Japonya'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Altıntaş, G & Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, INOVED Özel Sayı, 225 – 250.
- Aşlıoğlu, B. & Kinay, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğrenci seçme ve yerleştirme sorunu. Ergün, Oral ve Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* (s. 247-277) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, S. (2010). *Hollanda ve Türkiye'deki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve bu programlar hakkında öğretmen adaylarının görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2015) *Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar*. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Baki, A. & Bektaş Baki, B. (2016). Türkiye ve Almanya'nın ortaokul matematik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (1), 229-258.
- Bulut Serin, N. (2018). Davranışçı yaklaşımda öğrenme: klasik ve edimsel koşullanma-sosyal öğrenme kuramı. Cafoğlu ve Aksüt (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). The opinions of faculty members about noncategorical special education program. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(3), 763-775. doi: 10.16986/HUJE.2018036496
- Çakmakçı, C. C. (2017). Türkçe eğitimi bölümlerine kabul koşullarının Avrupa Birliğinin önde gelen ülkelerindeki ana dili öğretmeni yetiştirme programları ile karşılaştırılması. *Journal of World of Turks*, 9 (2), 39-59.
- Dal, S., Tekin, Y. F., Kural, B. (2019). Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (94), 540-556.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Eisenschmidt, E. (2011). Teacher education in Estonia. Zuljan, Vogrinc, Pavel, & Barica. (Ed.) *European dimensions of teacher education – similarities and differences*. (s. 115-132) içinde. 10.13 140/2.1.4136.1282.
- Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 156-170.
- Erdem, A. R. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9*. 89-97.
- Erdem, B. (2010). *Almanya (Bavyera Eyaleti) ve Türkiye’de coğrafya öğretmeni yetiştirilmesinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Estonya Araştırma ve Eğitim Bakanlığı resmi web sitesi
- Estonya Devlet Gazetesi. (2002). *Öğretmen Eğitimi için Çerçeve Gereksinimleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.riigiteataja.ee/akt/26618>
- Estonya Devlet Gazetesi. *Higher Education Act, Estonya*. (2019). Erişim adresi: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/529082019022/consolide>
- European Agency for Development in Special Needs Education . (2010). Policy review on teacher education for inclusion - international documents, reports and projects. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Policy-Review.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). Teacher education for inclusion across Europe, challenges and opportunities. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Teacher education for Inclusion - profile of inclusive teacher. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2015). Empowering Teachers to Promote Inclusive Education Conceptual Framework and Methodology. Erişim Adresi: <https://www.Europeanaagency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20Conceptual%20Framework%20and%20Methodology.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). Teacher Professional Learning for Inclusion: Policy Self Review Tool. (S. Symeonidou and A. De Vroey, eds.). Odense, Denmark

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). Country policy review and analysis Estonia. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/projects/country-policy-review-and-analysis>

European Agency. (2010). Teacher education for inclusion- country report Estonia. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/country-information/estonia/teacher-education-for-inclusive-education>

European Agency. (2018). EASIE European Agency statistics on inclusive education data set cross country Report. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>

Eurydice (2021a). Türkiye yükseköğretim birinci kademe programlar. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/first-cycle-programmes-101_tr

Eurydice (2021b). Türkiye: lisans, başvuru koşulları. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/t%C3%BCrkiye/bachelor_tr

Eurydice. (2019). Türkiye ğretmenler ve eğitim personeli. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99_en

Eurydice. (2020). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-23_en

Gözütok, F . (2019). ğretmenlerin ve öğrencilerin algılarına göre mesleki davranışların değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 24 (2), 405-409 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000701

- Gözüyeşil, E. (2018). *Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programının öğretmenlik uygulamaları açısından karşılaştırılması / Comparison of English language teacher training programs in Turkey and the Netherlands in terms of teaching practice*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gümüştekin Abay, M. (2017). *Türkiye ve Almanya'da hizmet öncesi yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Jaku-Sihvonen, R., Tissari, V., Otis, A., & Uusiautti, S. (iFirst). Teacher education curricula after the Bologna Process: A comparative analysis of written curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational*. 56 (3), 261-275.
- Kabaran, G. G., & Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi/Comparative analysis of teacher education systems in South Korea, Hong Kong, Singapore and Turkey. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 478.
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa Yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve üniversite öğretmen yetiştirme enstitüleri (mesleki eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, İstanbul.
- Kar, Ü. (2003). *Türkiye ve ABD Eğitim fakültelerinde matematik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kara, M. (2001). *Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karataş, H., Bademcioğlu ve M., Çelik, S. (2017). A comparative analysis of teacher education systems, *International Journal of Research in Teacher Education*, 8 (1), 8-1.
- Katırcı, O. (2014). *Comparison of English language teacher education programs in some selected European countries (Finland, Sweden and Spain) with those of Turkey*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kavcar, C. (1987). Yüksek öğretmen okulunun öğretmen yetiştirmedeki yeri. *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim- Teknik Eğitim Fakülteleri. Ankara. 39-47

- Kılbaş, M. (2007). *Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinde müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Köse, E. (2018). Öğretmen Yetiştirme Sistemimizde Nicelik ve Nitelik Sorunu. Ergün, Oral ve Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* (s. 193-215) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- MEB. (2018). *Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*.
- Mermut, Ö. (2005). *Bazı Avrupa Birliği ülkeleri (Almanya, Avusturya, İtalya, Finlandiya) ve Türkiye’deki ingilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OECD (2016b). The teaching workforce in Estonia, OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016. Erişim Adresi: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-estonia-2016/the-teaching-workforce-in-estonia_9789264251731-9-en
- OECD. (2016a). School education in Estonia. OECD reviews of school resources: Estonia 2016. Erişim Adresi: <https://www.oecd.org/governance/oecd-reviews-of-school-resources-estonia-2016-9789264251731-en.htm>
- OECD. (2019). PISA 2018: Insights and interpretations. Erişim Adresi: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Orman, A. (2012). *Polonya ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Sarv, E. (2014). A status paper on school teacher training in Estonia. *Journal of International Forum of Educational Research*, 1(2). ISSN: 2349-2708
- Sülün, E. (2015). *Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada müzik öğretmenleri yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tallinn Üniversitesi. (2020). Tallinn university special education curriculum. Erişim adresi: https://ois2.tlu.ee/tluois/uus_ois2.tud_leht
- Tartu Üniversitesi. (2020). Tartu university special education curriculum. Erişim Adresi: <https://ois2.ut.ee/#/curricula/2407/version/2020/details>
- TC Milli Eğitim Bakanlığı resmi web sitesi
- TEDMEM. (2016). Özel eğitim öğretmenliği: yetiştirme sürecine ilişkin değerlendirmeler. Erişim adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ozel-egitim-ogretmenligi-yetistirme-surecine-iliskin-deger-len-dir-meler>
- Temizsoylu, A. (2010). *Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Topbaş, E. (2001). *Türkiye ve Fransa'da sınıf öğretmeni yetiştiren kurum programlarının karşılaştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tuncer, M.& Berkant H.G.(2018). Öğretmen yetiştirme programlarının özellikleri.Ergün, Oral ve Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* (s. 93-130) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzeirli, E. (2018). *Türkiye ve Azerbaycan'da sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinin incelenmesi / An investigation of classroom teacher training process in Turkey and Azerbaijan*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- YÖK. (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

YÖK. (2018b). Özel eğitim öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi:
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/
Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_ Egitim_ Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

Yökatlas (2021). Özel eğitim öğretmenliği yerleşme koşulları.
<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=100790319>

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 17



**Dijital Oyun Kullanımının Bireyler Üzerindeki
Olumsuz Etkileri (Sefa Şahan Birol)**

Dijital Oyun Kullanımının Bireyler Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Sefa Şahan Birol

*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
E-mail: sahanbirol@hotmail.co.uk*

1. Giriş

Zaman algısı sosyal bir olgudur (Elias, 2000; Akt: Aydın ve Birol, 2020) ve bir insanın sahip olduğu en değerli şeylerden biridir. Özellikle de çalışan bireyler için zamanın ne kadar kıymetli olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Ancak çoğunlukla bireyler zamanını yeterince etkili değerlendirememektedir. Hâlbuki istenirse de, istenilmese de tüketilmek zorunda kalınan tek şey zamandır. Zaman bir makine misali durdurup başlatılamayan, tekrar elde edilemeyen bir kaynaktır. Fakat insanlar arzu ederse zamanını nasıl harcayacağına karar verebilir. Tıpkı diğer kaynaklar gibi zaman da verimli bir şekilde değerlendirilebilir veya aksine boşa harcanabilir. Drucker'ın dediği gibi zaman en az bulunan kaynaktır. Eğer zaman doğru yönetilmiyorsa, hiçbir şey doğru yönetilmiş sayılmaz (Mackenzie, 1989).

İnsan hayatının sürekliliği için ihtiyaçların giderilmesi gerekir. Bu amaçla mal ve hizmet üretilmektedir. Burada insanın misyonu, bir işte çalışarak bir tarafta bu mal ve hizmet üretimine yardım etmek, bir taraftandan da gelir elde etmektir. Bu anlamda iş, bireylerin gelir elde etmek gayesi ile yaptıkları bedensel ve zihinsel çabalarıdır. Bireyin hayatındaki önemli sosyal ortamlardan birini işi oluşturmaya rağmen (Gill, 1999) özellikle belli bir limiti aştıktan sonra insanlarda yorgunluğa ve isteksizliğe neden olur. Bu nedenle devamlı olarak çalışmamak, hatta iş saatleri arasında boş zamanlar yaratmak çalışan birey için büyük bir kolaylık sağlar (Aydoğan ve Gündoğdu, 2006). İş kavramının tam karşıtını ise “iş (çalışma) dışı zaman” veya “boş zaman” oluşturmaktadır. Genel bir ifadeye göre “işin karşılığı kazanç, ödülü ise boş zaman”dır. Çalışma ve çalışma dışı zaman etkinlikleri birbirini tamamlayan olgulardır. Özellikle günümüzdeki sanayileşme düzeyi, çalışmanın monoton ve durağan yapısını ön plana koymaktadır. Bu olumsuz durumu dengeleyecek üretim sisteminin sürekliliğini sağlayacak karşı değer, çalışma dışı aktivitelerin farklı, öğretici ve yaratıcı özellikleri olacaktır. Çalışma ve boş zaman etkinliklerinin birbirini tamamlaması ve dengeli olması gerekir (Sarı, 2017).

Somut olarak ifade etmek gerekirse; insan fiziksel ve fizyolojik

özelliklerinin yanında, soyut olarak psikolojik, sosyolojik ve kültürel özelliklere de sahip bir canlıdır (Konter, 2003; Akt: Gök, Birol, Aydın, 2018a). Sosyal, psikolojik, kültürel ve biyolojik bir varlık olan insanın sosyalleşme ihtiyacı yapısının ve doğasının bir gereği olarak düşünülmektedir (Yavuzer, 1998). Fakat insanların günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları olumsuz etkenler sonucu hissettikleri yoğun stres sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Fakat, iş ve şehir hayatının olumsuz etkilerinin dışında günümüz şartlarında teknolojik ilerlemeler sonucunda çalışma saatlerinin azalması, birey başına düşen milli gelirin artış göstermesi, ulaşım ve haberleşme sistemlerinin gelişmesi gibi etkenler insanların, boş zamanlarını değerlendirme aktivitelerini hayatın önemli bir bölümü haline getirmiştir (Can, 2015). Boş zaman; bireyin işi ile ilgili, ailevi ve toplumsal görevleri ile hayatını sürdürebilmek için zorunlu olan aktiviteleri yerine getirdikten sonra geriye kalan ve dinlenme, eğlenme, bilgi ve becerilerini geliştirme, toplumsal yaşama gönüllü olarak dâhil olma gibi faktörleri özgür iradesiyle gerçekleştirdiği zaman dilimi olarak ifade edilir (Argan, 2013). Modern anlamda boş zaman, çok sayıda çalışan bireyin haz aldığı, yeteneklerini geliştirdiği, mesleği dışındaki olumlu faaliyetlerdir. Modern boş zamanın, ayırt edici karakteri de yalnızca pasif olarak zaman geçirmek değil, faaliyet ve yaratıcılıktır. Bu da boş zaman aktivitelerinin kapasitesinin ve aktivitelere olan ihtiyaçların gelişmesine sebep olmaktadır (Sayers, 1989).

Bireyler, hem fiziksel, ruhsal ve sosyal alanlarda gelişmek hem de yaşam kaliteleri yükseltmek için bir takım arayışlar içerisinde olup, bireysel manada bu ihtiyaçlarını karşılayabilme çabalarına ilaveten toplumsal olarak da refah seviyesi yüksek bir toplum dahilinde yaşayabilme beklentisindedirler (Karaküçük, 2019; Akt: Birol ve Aydın, 2020a). Sürekli gelişerek farklılaşan dünyada belki de kolay kolay değişmeyen ve geçmişten bugüne kadar tekrarlayan durumlarda ortaya çıkan, insanın fiziksel ve zihinsel özellikleridir. Gelişen ve değişen bu dünyada insanın bu iki önemli özelliğini sağlıklı halde muhafaza edebilmek için kullanılan metotlardan bir tanesi de “Boş Zaman ve Rekreasyon” olgusudur (Sevil, Şimşek, Katırcı, Çelik ve Çeliksoy, 2012; Akt: Birol ve Aydın, 2019). Boş zaman dilimi içerisinde hayata geçirilen faaliyetleri ifade eden rekreasyon, bireylerin zorunlu ihtiyaçlarını yerine getirmesinin ardından kendilerine kalan serbest zamanlarında hür iradeleriyle istekleri dahilinde gerçekleştirdikleri aktivitelere denmektedir (Karaküçük, 1999; Akt: Demir, Birol, Aydın, 2018). Toplum temelli tanımı ile rekreasyon, “Toplum içerisindeki bireylerin ya da grupların kendilerini daha iyi hissetmeye, sağlıklı olmaya ve beceri gelişimine yardımcı olan herhangi bir serbest zaman aktivitesine hür irade ile katılımı olarak” da tanımlanabilir (Uçar, 2014; Akt: Gök, Birol, Aydın, 2018b). Rekreasyon insanlar için üniversal bir ihtiyaçtır. Tarihin her döneminde ve gezegenimizin her yerinde insanlar kendilerini gerçekleştirmek ve boş zamanlarını değerlendirebilmek için rekreasyona gereksinim

duymuşlardır (Sevil, Şimşek, Katırcı, Çelik, Çeliksoy, Kocaekşi, 2012; Akt: Birol ve Aydın, 2020b). Rekreatif aktiviteler aktif ya da pasif, tek başına ya da grupta, genç-yaşlı, erkek-kadın, kapalı veya açık ortamlarda herhangi bir zaman diliminde gerçekleştirilebilecek etkinlikler olduğundan dolayı insanların dinlenme, eğlenme ve gelişmelerini gerçekleştiren ve kapsam alanı sınırsız her bireye, her zaman ve her yerde seslenebilecek etkinliklerdir (Tamer, 1998; Akt: Aydın ve Birol, 2019b). Görülmektedir ki rekreasyon kavramına yaşamın her alanında ve her yaş grubunda müracaat edilmektedir (Toprak, Serçek, Özaltaş Serçek, 2014; Akt: Aydın, 2020). Bu bağlamda rekreasyon bireyler için önemli bir ihtiyaçtır çünkü rekreasyona duyulan ihtiyaç bireysel manada fizik ve ruh sağlığı gelişimi, sosyalleşme, yaratıcılık, kişisel beceri ve yeteneğini geliştirmesi, çalışma başarısı ve iş verimine katkısı, ekonomik hareketlilik ve insanı mutlu etme; toplumsal manada ise dayanışmayı, bütünleşmeyi sağlaması ve demokratik toplum yaratılması olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük, 2001; Aydın ve Birol, 2019a).

Rekreasyon aynı zamanda, oyun ve serbest zaman arasındaki kaynaşmayı temsil etmektedir (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017; Akt: Birol, Aydın, Kazak, 2018). Oyun, kültürden eski bir olgu olup, toplumu ve kültürü şekillendiren aktivitelerdendir ve insana ait olan en önemli eylemdir. Oyunlar insanların doğumlarından itibaren öğrenmelerine devamlı olarak yön verir. Buna göre oyunlar; kurallar, kısıtlamalar, ölçülebilir çıktılar, mücadele, işbirliği, yarışma hissi, kaynak yönetimi, aktif katılım, güvenlik hissi, gönüllülük, etkileşim, bağlantıları görebilme becerisi, oyuncular, geri bildirim, amaçlar, nesnelere gibi bileşen ve özelliklerden oluşan, çevreleriyle ilişki halinde olan açık sistemlerdir (Sezgin, 2016). Sutton-Smith (1997)'in yapmış olduğu derecelendirmeye göre oyunlar; Akılsal-Düşünsel Oyun, Yalnız Oyun, Oyunsu Davranış ile Eylem, İnfomal Sosyal Oyun, Temsili Oyun, Performansa Dayalı Oyun, Kutlama ve Festivaller, Spor Müsabakaları ve Riskli Oyunlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaların yanı sıra oyunlar teknolojileri kullanım yoğunluklarına göre de; geleneksel oyunlar, dijital oyunlar ve sanal gerçeklik oyunları olarak sınıflandırılmaktadır. Geleneksel oyunlar bilgisayar ortamlarında hazırlanmamış oyunlardır (saklambaç, sek sek vb.). Dijital oyunlar ise bilgisayar, oyun konsolu veya mobil araçlar ile gerçekleştirilebilen oyunlardır. Buna paralel olarak sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik oyunları dijital oyunların gerçek hayata veya gerçek hayatın dijital ortama dahil edilmesiyle oynanan oyunlardır (Sezgin, 2016). Bu bağlamda bakıldığında dijital oyun türleri arasında ise Aksiyon (Action), Platform (Arcade), Macera (Adventure), Rol yapma oyunu (RPG: Role playing game), Simülasyon (Simulation), Strateji (Strategy), Yarış, Puzzle-Bulmaca, Spor, Sosyal oyun (Social Game) ve kart, zar ve blok oyunları gibi oyunlar olarak değişiklikler göstermektedir (Salen ve Zimmerman, 2004; Whitton, 2009).

Gelişen teknoloji ve dijitalleşme süreci içerisinde gerçek hayattaki birçok oyunun yerini bilgisayar oyunları almış olup, çoğu yaş kategorisinin oynayacağı oyunlar bilgisayar platformunda oluşturulmuş ve insanların eğlencesine arz edilmiştir. Gelişen teknolojik imkânlar içerisinde oyunlar da dijital ortamlara aktarılmaya başlanmıştır. Bu yeni eğlence ve haz türü olan bilgisayar oyunları çocuklardan erişkinlere kadar herkes tarafından oynanabilmektedir (Aydın ve Horzum, 2015). Bu bağlamda özellikle çocukların ve gençlerin, zamanının büyük çoğunluğunu harcadıkları ve neredeyse bütün yaşamlarını ve ruh sağlıklarını etkileyen güncel bir konudur (Kostak ve Kocaaslan, 2020). Sağlıklı yaşam biçiminin parçası olarak aşırıya kaçmadan dijital oyunları oynamanın normal olduğu, hatta oyunların duygusal boşalma ve rahatlama gibi olumlu etkileri de olduğu kabul edilmektedir (Green ve Bavelier 2003, Prot, Anderson, Gentile, 2014). Ancak, oyun oynama isteği birey tarafından kontrol edilemiyor, duygu ve düşüncelerde, sosyal hayatta değişime sebep oluyor ise problemin varlığından ya da bağımlılıktan söz edilmektedir (Griffiths ve Davies 2005). Nitekim, Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) dijital oyun bağımlılığını, “sosyal ve/veya duygusal problemlere sebep olduğu halde, kişinin bilgisayar ya da video oyunlarını aşırı ve kompulsif seviyede kullanması ve oyuncunun aşırı kullanımı kontrol edememesi” şeklinde ifade etmiştir (Irmak ve Erdoğan, 2016). Dünya Sağlık Örgütü’nün ICD-11 modelinde çevrimiçi veya çevrimdışı halde devamlı bir şekilde devam eden durum, oyun oynama bozukluğu ile tanımlanmakta ve teşhisinde; oyunun süresi, oyunun başka ilgi alanlarının önüne geçmesi, her engele rağmen oyun oynamanın bırakılamaması, ailevi, kişisel, eğitimsel ve daha birçok başka alanlarda büyük ölçüde bozukluklara sebep olması gibi durumların 12 ay boyunca sürekli olarak yinelenmesine gerek görülmektedir (ICD-11, 2018; Akt: Ünsal ve Ulutaş, 2019).

Araştırmacılar oyun bağımlılığı (game addiction) kavramı için farklı terminolojilerden faydalanmaktadır. Bu durum bilimsel yayınlarda “*oyunların aşırı kullanımı*”, “*obsesif-kompulsif oyun oynama*”, “*oyun bağımlılığı*”, “*patolojik oyun oynama davranışları*” ve “*problemlili oyun oynama davranışları*” olarak tanımlanmıştır. Klinisyenler ise “*oyun bağımlılığı*” tanımını henüz kullanmamayı tercih etmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından geliştirilen ve Mayıs 2013’te yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM 5)’in üçüncü araştırma ekinde dijital oyun bağımlılığı, internette oyun oynama bozuklukları (Internet Gaming Disorder) olarak ifade edilmiştir (Akt: Irmak ve Erdoğan, 2016). Dijital oyun bağımlılığı her geçen gün daha da ciddi bir problem haline geldiğinden bu konudaki araştırmalar da günden güne çoğalmakta, bağımlılığı anlamak, nedenlerini ve sonuçlarını ortaya çıkarmak için araştırmalar yapılmaktadır (Bhagat, Jeong, Kim, 2020). Türkiye’de ele alınan dijital oyun bağımlılığı araştırmaları 2010 yılından bu güne kadar

büyük bir artış göstermiştir; 2010-2018 yılları arasında gerçekleştirilen çalışma sayısı 2010 yılına kadar gerçekleştirilenlerden 5 kat daha fazladır (Scholar Google, 2020; Web of Science, 2020; Akt: Şimşek ve Yılmaz, 2020).

Günümüzde hemen hemen her mecrada dijital ortamlar gerçek ortamların yerini büyük ölçüde ele geçirmiş durumdadır. Bu mecraların başında ise oyun ortamları gelmektedir. Bu durum olumlu etkilerinin yanı sıra çok büyük olumsuzluklarla insanları karşı karşıya bırakmaktadır. Bu araştırma, toplumu oluşturan her yaştan bireyin boş zamanlarını değerlendirme aracı olarak gördüğü dijital oyunların olumsuz etkilerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Yapılan bu çalışma ile bireylere, özellikle boş zamanları içerisine kendilerine kullanım önceliği yarattıkları dijital oyunlardan kaynaklanan olumsuzluklar ile ilgili bilgilendirme yapılması ve bu bağlamda sağlıklı bir toplum yaratılması için bireylerde farkındalık sağlanması hedeflenmektedir.

2. Çocukluk Dönemi

Günümüzde büyük bir ivme ile gelişen teknoloji, bireyin birçok alanda yaşamını şekillendirdiği gibi, çocukların esas ihtiyacı olan oyunlar üzerinde de etkili olmuş (Aydoğdu, 2018) ve oyun yönelimlerinde farklılıklar yaratmaktadır. Tabletler ve akıllı telefonlar dâhil olmak üzere, dijital oyun aletlerinin yaygınlığı, çocukların küçük yaşlardan itibaren dijital oyuna yönelmesine sebep olmuştur. Hatta altı aylıktan itibaren bebeklerin dijital aletlerle etkileşim içerisine girdikleri, fakat okul öncesi dönemlerinde dijital oyun oynamaya başladıkları ifade edilmektedir. Öyle ki okul öncesi çocuklar araçlarda, restoranlarda ve spor etkinliklerinde bile anne ve babalarının cep telefonları ve tabletleriyle oynamaya başlamıştır (Slutsky ve DeShetler, 2017; Akt: Aydoğdu, 2021). Aral ve Doğan Keskin (2018), 0-6 yaş grubundaki çocukların cep telefonuyla 12-23, bilgisayar ve tabletle ise 24-35 aylar içerisinde tanıştığını tespit etmişlerdir (Ünsal ve Ulutaş, 2019).

Okul öncesi çocukların günde 30-60 dakikadan fazla dijital cihazlara erişmemeleri gerektiği ifade edilmektedir. Fakat küçük çocukların önerilen süreden daha uzun zaman dijital ekrana maruz kaldıkları ne yazık ki çok sık karşılaşılan bir durum olarak dikkat çekmektedir. Bu durumun bir neticesi olarak çocuklar oyun bağımlılığı (Işıkoğlu ve ark., 2021), dikkat sorunları (Courage ve Setliff, 2009), saldırganlık (Mitrofan, Paul ve Spencer, 2009), fiziksel oyuna yönelik tehdit (Mustola vd., 2016) gibi birçok olumsuz durumlara maruz kalır (Akt: Aydoğdu, 2021). Bu durumlar aile içerisinde çatışmalara ve çocukla anne ve baba arasındaki bağların zarar görmesine neden olabilir. Sosyo-kültürel varsayımına göre küçük çocuklar diğer kişilerle etkileşimler ve dijital cihazlar gibi kültürel araçlarla öğrenirler (Neumann, 2014). Sosyal bilişsel teoriye göre ise, öğrenme ve davranış gözlemsel öğrenme aracılığıyla gerçekleşir. Diğer bir ifade ile ebeveynler, kardeşler ve

akranlar, küçük çocuk için rol model olarak görülebilir. Bu sebeple, ebeveynler veya kardeşler ev içerisinde akıllı cihazlar kullanırken, bebekler ve küçük çocuklar onların etkinliklerini taklit etmeye başlayabilir ve sonradan bunları kendi başlarına deneyimleyebilirler (Nevski ve Siibak, 2016). Ebeveynlerin dijital oyunun uygunluğu ile ilgili öncelikleri, çocukların sahip oldukları dijital oyun imkânlarının kalitesini ve miktarını etkileyebilir (Işıkoğlu Erdoğan, 2019).

3. Ergenlik Dönemi

Çocuklarımızın devamlı meşgul oldukları ve dijital oyunların çoğunlukla oynadığı kullanım oranı yüksek ortamlardan birisi de cep telefonudur. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2021 cep telefonu kullanım donelerine göre ilkököl dönemindeki çocuklarda cep telefonu kullanım oranı %95,1, ortaokul dönemindeki çocukların ise cep telefonu kullanım oranı %97,3 olarak tespit edilmiştir (TUİK, 2021). Cep telefonlarından bile kolaylıkla erişilebilecek dijital oyunların bağımlılığı tanımlaması ilk defa "Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-5 (DSM)" de, maddeyle alakalı olmayan bozukluklar ifadesi altında yer almış ve dokuz ölçüt sunulmuştur. Bu ölçütler, zihnin devamlı olarak oyunla meşgul olması, yoksunluk belirtileri, tolerans, oyun oynama zamanı ile ilgili yalan ifadelerde bulunma, diğer bireylerle problem yaşama, önemli ilişkilerden birini kaybetme, oyunu bırakmak istemesine rağmen bırakamama, oyun oynama haricindeki diğer alanlardan ve olumsuz duygulardan kaçma (Taş ve Güneş, 2019; Akt: Şahin ve Kahraman, 2020) olarak ele alınmıştır. Bilgisayar oyun bağımlılığı ile alakalı yapılan birçok çalışmada majör depresif, kaygı, antisosyal davranışlar, obsesif ve agresif davranışlar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, depresyon, yalnızlık, saldırgan davranışlar, akademik başarısızlık, sağlık sorunları gibi problemlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Hyun, Han, Lee, Kang, Yoo, Chung ve Renshaw, 2008; Akt: Şahin ve Kahraman, 2020). Ergen yaşamının dijitalleşmesiyle boş zaman değerlendirme aktivitesi olarak görülen dijital oyunlar, yorgunluğu giderme, stres atma, eğlenme, yabancı dil geliştirme gibi faydalı etkenleri yerine getirirken içeriğinde şiddet öğeleri var ettiği için de şiddeti olağan duruma getirmektedir. Ergenler oynadıkları oyunlarda kendilerini temsil eden karakterlerin yerine koyup benimseyebilmekte ve oyunların verdiği mesajdaki şiddet etkenlerinden kolaylıkla etkilenebilmektedirler (Soyöz-Semerci ve Balcı, 2020).

Görüldüğü üzere bilgisayar oyun bağımlılığı birçok davranış sorununa sebep olmaktadır. Günümüzde de rehberlik servislerini çokça meşgul eden konu başlıklarından birisi de okul dönemindeki çocukların davranış problemlerinin karşılaşımla sıklığının fazlaşması olmuştur. Davranış problemleri dışsallaştırılmış davranışlar ve içselleştirilmiş davranışlar olarak iki başlık altında değerlendirilebilir. Karşı gelme, fiziksel saldırganlık, tehdit,

hiperaktiflik gibi dışsallaştırılmış sorun davranışlar, genel anlamda dış çevreye yönelik olumsuz davranışlar şeklinde tanımlanırlar (Castro, Cooke, Halberstadt and Garrent-Petters, 2017; Akt: Şahin ve Kahraman, 2020). Depresyon, mizaç bozuklukları, kaygı bozukluğu, şizofreni (Austin and Sciarra, 2015; Akt: Şahin ve Kahraman, 2020) gibi içselleştirilmiş davranışlar ise çocuğun içe yönelmiş, aşırı denetlenen davranışlarını tanımlayan ve bir dizi depresif ve kaygı bozukluğu ile ilişkili olan bir boyutu içerir. Genellikle okulda kontrol edilmesi zor davranış problemleri, dışa dönük davranışlardır. İçe dönük davranışlar ise direkt olarak gözlenemedikleri ve diğerlerine yönelik olmadığından ebeveynler, öğretmenler ve bakım veren bireyler tarafından sorun davranışı olarak ifade edilmezler (Yüksek Usta, 2014; Akt: Şahin ve Kahraman, 2020). Okul çağındaki çocuklarda öfke nöbetleri, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşı gelme, meydan okuma gibi yıkıcı davranış sorunları en sık karşılaşılan davranış problemleridir (Ogunde, 2018; Akt: Şahin ve Kahraman, 2020).

4. Gençlik Dönemi

Dijital oyun oynayan kişilerin profili incelendiğinde, bu kişilerin oyun oynama yaşının 3 yaşından başlayarak çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerini içine alacak şekilde çok geniş bir yelpaze oluşturduğu gözlemlenmektedir. Ancak dijital oyunları en yoğun biçimde oynayan kitlenin özellikle çocukluk ve gençlik dönemindeki bireyler olduğu görülmektedir. Özellikle üniversite çağında olan genç bireylerin, çocuklara nazaran daha bağımsız bir yaşam şekline sahip olmaları ve akıllı telefonlar öncelikli üzere çeşitli oyun aletleri ve internet erişimi kolaylığı gibi etmenler bu kesimin dijital oyunlar ile daha fazla zaman geçirmelerine sebep olmaktadır (Hazar ve Hazar, 2019). Gençler tarafından bilgisayar, cep telefonu ve oyun konsolu gibi teknolojik cihazlar ve yazılımlar sayesinde birçok katılımcının beraber oynayabileceği sanal ortama evrilmiş olan çevrimiçi oyunlar yoğun olarak tercih sebebi olmaktadır (Dursun ve Çapan, 2018). Ayrıca tarihsel süreç açısından göze alındığında 2000’li yıllarda çocuk olan kişinin günümüzde genç yetişkinler olduğu da göz önüne alındığında bu kişilerin dijital oyunlar ile geçirdiği zaman itibarıyla bir bağımlılık durumunun ortaya çıkması güçlü bir ihtimaldir (Akçayır, 2013; Erboy, 2010; Griffiths ve Meredith, 2009; Lieberman, Fisk ve Biely, 2009; Torun, Akçay ve Çolaklar, 2015; Yalçın ve Bertiz, 2019; Akt: Hazar ve Hazar, 2019).

Özellikle gençler, dijital oyunlar içerisinde oyunun hikâyesi, karakterleri, silahları, pozisyonları, farklı oyun alanları, seviye geçmeler, ödüller, forum siteleri gibi farklı araçları kullanarak vakitlerinin çoğunu harcamaktadırlar. Fakat gençler aynı zamanda oyun içerisinde araçsal, sözlü, görsel ve yazılı şiddete de maruz kalmaktadır. Dolayısıyla sanal ortamın getirdiği sınırsızlıklar ile gençler bunları tekrarlayarak büyümekte ve şiddetin normal

olduğunu özümsemektedir (Taşdemir ve Aslan, 2017). Ülkemizde üniversite öğrencileri arasında çoklu oyuncularla oynanan çevrimiçi oyunlar ile bir çeşit iletişim ağı kurulmuş durumdadır. Gençler bu oyunlar ile birbirleriyle iletişim içerisinde arkadaşlık kurup, sosyalleşmenin yanı sıra sosyal bir yalnızlık durumunu da var etmektedir. Oyunların aşırıya kaçılarak oynanması ile oyun kullanıcısı günlük hayatında da oyun karakteri ile paralel davranmaya çalışıp gerçek dünya ile sanal dünyayı karıştırma algısına düşebilir. Bireylerin gerçek hayatta da şiddete eğilimli olması bu sebeplerden dolayı normal gibi düşünülebilir (Doğan, Karacan Doğan, ve Kayışoğlu 2017; Akt: Yeşildağ, Dömbekçi, Erişen, 2019).

5. Yetişkinlik Dönemi

Çocuk ve gençlerde görüldüğü gibi yetişkinler de oyun bağımlılığına maruz kalabilirler. Genç ve çocuklarda kendini gösteren oyun bağımlılığındaki en büyük sebeplerden birisi de, kendilerine sınır koyamamalarıdır. Yetişkinlerin, otokontrol sistemi ile bunu yenebilecekleri düşünülse de, onlar da zamanla bağımlılık yaşayabilirler. Yetişkin bireylerde; duygusal sorunlar, kariyer ve diğer önemli sorumlulukların ağır basması gibi nedenler kendilerini bilgisayar oyunlarına yönlendirebilir ve zamanla bağımlı pozisyona düşebilirler (“Yetişkinlerde Oyun Bağımlılığı”, 2020). 18-29 yaş aralığında değerlendirilen genç yetişkinlik, değişim ve keşif dönemidir. Aynı zamanda bağımlılıkların özelde de internetle ilişkili bağımlılıkların gelişiminde kritik bir periyottur (Adams, Stavropoulos, Burleigh, Liew, Beard, Griffiths, 2019).

Video oyunu oynamanın mesleki ve/veya akademik performansı ve kişilerarası ilişkileri olumsuz etkilemesinin öncelikli nedenlerinden birisi de oyun oynamaya aşırı süre harcanmasıdır. Oyun oynama bozukluğu tanısı almış bireylerde tolerans yani internet oyunları ile uğraşmak için gittikçe artan oranlarda zaman harcama ve oyun oynama üzerinde kontrol kaybı gelişmiştir. Oyun oynamakla geçirilen bu süre ilk önce olağan işleyişi bozar ve uyku, yemek, kişisel hijyen gibi temel aktivitelerin aksamasına sebep olur. Bunun dışında insanlarla konuşmak, yüz yüze buluşmak, aile ile geçirilen zaman gibi gerçek dünyanın sosyal etkileşimleri yok denecek kadar azalır. Okul, iş, çocukların veya evcil hayvanların bakımı gibi önemli sorumlulukların göz ardı edilmesine sebep olur. Oyun oynamanın akademik başarı üzerinde olumsuz etkisi vardır. Özellikle ders çalışılması gereken günlerde oyun oynamaya ayrılan büyük miktarda süreyle tanımlanan bu bulgu uyku yoksunluğu ve dolayısıyla konsantrasyon eksikliği ile ifade edilebilir (“Oyun Bağımlılığı Yetişkinleri de Buluyor”, 2020).

Oyun dışı kalınan alanlarda olumlu pekiştiricilerin ve başarı hissini her geçen gün azalması bireyi tekrar oyun aktivitelerine yöneltir. Kısa bir süre içerisinde mesleğinde üretkenlikte azalma, partnerle veya aileyle çatışmalar

gibi bir dizi olumsuz sonuçlar büyüyerek artar. Sinirlilik, gerginlik, üzüntü ve sıkıntı gibi olumsuz duygulanımlar bireyin oyun oynamadığı süreçlere eşlik eder. Oyun oynama bozukluğu gelişmiş bireylerin öncelikleri büyük ve önemli miktarda değişmiştir. Oyunla alakalı olmayan bilgilere, aktivitelere ve bireylere olan ilgi ve katılım oldukça azalmıştır. Etkilenen bireyin oyun oynama süresini dizayn etmekle ilgili motivasyonu giderek azalır ve bu zamanı düzenleyemez hale gelir. Bu biçimde etkilenmiş kişiler diğerlerine karşı daha az sabırlı ve toleranslı hale gelir ve başka kişileri video oyunu oynamanın önündeki engeller olarak tanımlamaya başlar. Sonuç olarak, kullanıcı gerçek dünyayı ve bu dünyadaki rollerini ihmal eder. Oyunlara aşırı düşkünlük bir hayat arkadaşı olarak da sorumlulukların alınmamasına sebep olarak evliliklere zarar vermekte ve ilişkideki sorunlar artarak boşanmaya kadar gidebilmektedir. Aynı zamanda kişinin hayatındaki akademik başarı eksikliği de oyun oynama bozukluğuna sebep olabilecek bir faktördür. Benzer şekilde oyun oynama bozukluğunun sosyal ilişkileri bozmak gibi olumsuz bir neticesi olduğu gibi, sosyal yeterliliği düşük olan bireylerce video oyunu oynamanın tercih edildiği de görülmektedir (“Oyun Bağımlılığı Yetişkinleri de Buluyor”, 2020).

6. Tartışma

Oyun bağımlılığı ile ilgili ilk çalışmalar 2013 yılında DSM-5’de ‘İnternet Oyun Oynama Bozukluğu’na yönelik 9 ölçütün ortaya konulmasıyla başlatılmıştır. Bu 9 ölçüt (Tanı koyma ancak son 12 ayda 9 ölçütten en az 5’inin karşılanması şartıyla gerçekleştirilebilir):

1.Oyunla ilgili aşırı kafa yorma (geçmişteki oyun oynanan anları tekrar yaşama ya da sonra oynayacağı oyunu bekleme, bireyin yaşamında oyun oynamanın en esas eylem olması)

2.Oyun oynamadığında anksiyete, irritabilite ya da üzüntü gibi yoksunluk emarelerini yaşama

3.Tolerans (internette oyun oynamaya harcadığı zamanı daha da artırma ihtiyacı hissetme)

4.Oyun oynamayı azaltma/kontrol altına alma ya da oynamayı bırakma eylemlerinin başarısızlıkla neticelenmesi

5.Oyun için diğer etkinliklerden vazgeçme

6.Oyun oynamanın sebep olduğu psikososyal problemleri görmesine rağmen oyun oynamayı devam ettirme

7.Oyun oynama davranışı ile ilgili terapistine, aile üyelerine ya da başkalarına yalan söyleme

8.Umutsuzluk, suçluluk, kaygı gibi olumsuz duygu durumundan

kurtulmak için oynama

9. Aşırı oyun oynama davranışı sebebiyle önemli bir ilişkisini, işini, eğitimini ya da mesleği ile ilgili fırsatları tehlikeye atma ya da kaybetme (APA,2013).

Bu alanda yapılan bir diğer araştırma, alanda öncü çalışmalar yürüten Grifitths tarafından gerçekleştirilmiştir. Grifitths (2005) de DSM'deki patolojik kumar oynama kriterlerinden yararlanarak 6 maddeli oyun oynama bağımlılığı tanı kriterleri oluşturmuştur. Bu kriterler:

1.Önem atfetme: Oyun oynamak oyuncunun hayatında önemli bir yer tutmaktadır ve duygu, düşünce ve davranışlarında önemli rol oynamaktadır. Oyuncunun akli genellikle başka şeyler yerine oyunlarla meşguldür, okul veya işle ilgili sorumlulukları görmezden gelmekte, yapılacak işlerin son tarihlerini kaçırmakta, sadece hayatının merkezindeki oyuna odaklanmaktadır. Bağımlılık süreci ilerledikçe, oyuncu, sosyal ilişkilere daha az alaka duymaktadır.

2.Duygu durum değişikliği: Bu kavram oyuncunun oyun esnasındaki öznel deneyimlerini ve duygularını açıklamaktadır. Mesela oyun oynarken heyecanlanmakta ya da sakinleşmektedir.

3.Tolerans: Oyuncu, oyun oynarken sahip olduğu duyguyu her oyun oynayışında sürdürmek için oynamaya harcadığı zamanı arttırmaktadır. Oyun oynamaya harcanan zamanın fazlaşması, oyuncunun bağımlı olması sürecini hızlandıran etmenlerden birisini oluşturmaktadır (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2015).

4.Yoksunluk: Oyunu oynamadığı ya da internetin kesilmesi, elektriğin gitmesi, oyun araçlarının bozulması gibi oyun oynamanın aniden kesildiği durumlarda oyuncuda ortaya çıkan olumsuz duygu, düşünce ve davranışlardır. Oyuncu oynamasına engel olan nedenlere karşı yoğun bir şekilde öfke ve şiddet duyabilmektedir.

5.Nüksetme: Oyuncu oyun oynamaktan vazgeçmek için çaba harcamaktadır, ancak bu çabaları başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Yoksunluk duyguları bu dönemde görülebilmektedir.

6.Sorunlar: Oyun oynamaya devam etme davranışı, oyuncunun mesleğini kaybetmesine, okulda başarısız olmasına, eşi/kız-erkek arkadaşı ile ayrılmalarına, kişisel hijyenini ihmal etmesine, yemek yemeyi ve uyumayı ertelemesine sebep olmaktadır (Grifitths, 2005; Akt: Yılmaz, 2020).

Bağımlılık, diğer problemler gibi yalnızca bireyin ya da yalnızca bireyi etkileyen çevrenin tek başına rol aldığı bir problem değildir. Bağımlı bireyin kişisel yapısı ve çevresel etmenler bağımlılıkta birbirlerine eşlik eden öğelerdir (Lobo & Kennedy, 2006; Akt: Yılmaz, 2020). Bu manada oyun

oyunlama bağımlılığı da bireylerin oyunlama motivasyonlarından, kişilik özelliklerinden, oyunun yapısal karakteristiklerinden, kültürel ve sosyal etmenlerden etkilenmektedir (Eui Jun Jeong, Dan J. Kim, Dong Min Lee, 2017; Akt: Yılmaz, 2020). Oyun oynama bağımlılığı bu faktörleri kavramsallaştıracak şekilde, içsel etmenler ve dışsal etmenler olarak iki kategoriye ayrılarak değerlendirilebilmektedir (Eryılmaz ve Deniz, 2019 Akt: Yılmaz, 2020). İçsel etmenler yetersiz öz düzenleme, cinsiyet, yaş, yalnızlık; dışsal etmenler ise aile, sosyal çevre ve oyunla ilişkili faktörler şeklinde tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2020).

Oyun oynama, el-göz koordinasyonu oluşturma, odaklanma yeteneğini geliştirme gibi faydalara (Kanat, 2019) sahip olsa da, oyun oynama davranışının bireyin hayatı üzerindeki olumsuz etkileri, oyun oynama bağımlılığını açıklamamıza yardımcıdır. Kimyasal bağımlılıklarda, kimyasalları kullanan bireylerin bağımlı olacakları kolaylıkla söylenebilirken, oyun oynama davranışının oyun oynayan her kişide bağımlılık yapacağını ifade etmek hayli zordur (Bektaş, 2018). Bir birey günde 14 saat oyun oynasa bile, eğer oyun oynama davranışı, yaşamında olumsuz durumlara sebep olmuyorsa, bu davranışının bağımlılık olarak değerlendirilmeyeceği ifade edilebilmektedir (Weinstein, 2010). Bu aşamada devam ettirilen araştırmalardaki kriterlerin takip edilmesi en doğru yaklaşım olarak göze çarpmaktadır.

7. Sonuç ve Öneriler

Oyun bağımlılığının fiziksel sağlık üzerindeki etkisi, değişik yönleri ile ele alınmış ve birçok çalışmada değerlendirilmiştir. Birden fazla çalışmada oyun bağımlılığının, otonom sinir sisteminde ve plazma katekolamin yanıtları ve düzeylerinde bazı değişikliklere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. İsviçre’de gerçekleştirilen bir çalışmada oyun bağımlılığı, düşük fiziksel etkinlik ile ilişkilendirilmektedir. Oyun bağımlılığı ile uyku sorunlarını ilişkilendiren birçok araştırma vardır. Özellikle MMORPG (çok fazla oyuncuyu barındıran gerçek dışı bir dünyada, oyuncuların o sanal dünyadaki rollerden birini çevrimiçi bir şekilde gerçekleştirmeleri anlamına gelir) oynayanlarda uyku süresinin azalması ve uyku kalitesinin düşmesini de ihtiva eden uyku problemlerine sık rastlanmaktadır. Çin’de yapılan bir araştırmada oyun bağımlılığı ile nöbet geçirme arasında pozitif ilişkiye rastlanılmıştır. Ayrıca oyun bağımlılığı ile el bilek ağrılarını ilişkilendiren bir araştırma da vardır. Bunların yanı sıra internet oyun bağımlılığı; enürezi, enkoprezi, tendosinovit, obezite, nasır ile de beraber anılmaktadır (Akt: Koç, 2020).

Oyun bağımlılığının ruhsal sağlık üzerindeki tesirlerini ortaya koymak için yapılan araştırmalarda; Messias ve arkadaşları günde 5 saatten daha fazla oyun oynayanlarda üzüntünün, intihar düşüncesi ve planlaması riskinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Rehbein ve arkadaşları da oyun bağımlılığını

intihar ile bağdaştırmaktadır. Oyun bağımlılığının, depresyon ve anksiyete gibi psikiyatrik sorunlarla ilişkisi belirtilmiştir. Somatizasyon bozuklukları da literatürde birden fazla araştırmada oyun bağımlılığı ile bağdaştırılmaktadır. Dikkat eksikliği, hiperaktivite, konsantrasyon problemleri ve artmış dürtüsellik de alan yazında birçok araştırmada oyun bağımlılığı ile ilişkilendirilmektedir. Oyun bağımlılığı ile ilişkilendirilen diğer bir ruh sağlığı sorunu obsesif kompulsif bozukluktur. Ayrıca oyun bağımlılığı; düşük yaşam kalitesi ve düşük yaşam doyumu, agresif davranışlar ve azalmış öz saygı ile de ilişkilendirilmektedir (Akt: Koç, 2020).

Oyun bağımlılığının ruhsal sağlık üzerindeki etkilerini ortaya koymak için yapılan çalışmalarda ise, patolojik oyun oynama davranışı ile öz saygı ve öz güven arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Zayıf notlar, finansal problemler gibi profesyonel ve akademik problemler gözlemlenebilir. Özellikle oyun bağımlılığı ve düşük akademik başarı arasındaki ilişki birçok çalışmada öne çıkarılmaktadır. Oyun bağımlılığının okula sosyal uyumda problemlere yol açması yönü de literatürde yer almıştır. Oyun Bağımlılığı; boş zamanları, işi, eğitimi, aile yaşamını, arkadaş ilişkilerini, sosyal yaşamı, psiko-sosyal iyi olma halini, sosyal uyumu ve öz saygıyı etkileyen psiko-sosyal sonuçlara ve zihinsel sağlık problemlerine sebep olabilir. Oyun bağımlılığının özellikle aile ilişkilerini, aile ahengini ve ebeveyn çocuk bağlanmasını olumsuz yönde etkilediğine dair birçok araştırma mevcuttur. Ayrıca oyun bağımlılığı yalnızlıkla, utangaçlıkla, sosyal fobi ve kişiler arası ilişkilerde güçlük yaşama ile de bağdaştırılmaktadır (Akt: Koç, 2020).

Dijital oyunlar her ne kadar dikkat, uzamsal konsantrasyon, problem çözme, karar verme, işbirliğine dayalı çalışma, yaratıcılık ve de bilgi ve bilişim teknolojilerindeki becerilerin gelişmesine katkı sağlamakta olsa da (Aguilera ve Mendiz, 2003); yapılan çalışmalarda çok net bir biçimde ortaya konulduğu üzere kişiler üzerindeki olumsuz etkileri çok fazladır. Bu olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasında ya da en aza indirgenmesinde takip edilmesi gereken metotlar mevcuttur. Oyun oynamayı azaltmak için destek ve yardım isteyen, oyun oynama bozukluğu olan, problemlili oyun oynayan veya oyun bağımlısı olan kişilerin, psikoeğitim ve yoksunluk yönetimi stratejilerinden faydalanabileceği ifade edilmektedir (King, Adair, Sounders, Delfabbro, 2018). Teknoloji kökenli bağımlılıkların tedavisi için klinikte, çeşitli terapötik yaklaşımlar, çözüm odaklı terapi, bilişsel davranışçı terapi, psiko-eğitim ve kişilerarası terapiye başvurulmaktadır (Kuss ve Griffiths, 2012). İnternet kaynaklı bağımlılıkların önemli bir kısmında bu duruma eşlik eden bir psikiyatrik bozukluk rastlanabilmektedir. Bu problemler hastalığın gidişatı açısından olumsuzluklara sebep olabildiği gibi bazen de internet temelli bağımlılıkların nedeni de olabilmektedir. Tedaviye öncesinde bu durumların göz önünde bulundurulması ve eğer söz konusu bir başka psikiyatrik problem varsa öncelikle bu problemin çözümü üzerinde

yoğunlaşılması gerekmektedir (Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, Genç, Kalyoncu, 2007).

Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığının günümüzde toplumumuzu oluşturan her yaştan bireyde olumsuz etkiler yarattığı açıkça görülmektedir. Bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması veya en aza indirgenmesinde öncelikli olarak bireylerin kendi farkındalık düzeylerini arttırması ve önlem alması önemli bir başlangıç olarak dikkat çekmektedir. Çözüm noktasında aile ve çevresel faktörlerin desteğinin de önemli bir bileşen olduğu göz ardı edilmemesi gereken oyun bağımlılığının tedavisinde uzmanlardan destek alınması ve gerektiği takdirde klinik tedaviye başvurulması yapılması gereken en doğru yaklaşım olacaktır.

8. Kaynaklar

- [1] Adams, B. L., Stavropoulos, V., Burleigh, T. L., Liew, L. W., Beard, C. L., & Griffiths, M. D. (2019). Internet Gaming Disorder Behaviors in Emergent Adulthood: a Pilot Study Examining the Interplay. *International Journal of Mental Health Addiction*, 828-844.
- [2] Aguilera, M. D., Mendiz, A. (2003). Video games and education: education in the face of a "parallel school". *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 10-10.
- [3] APA (2013). Diagnostic and Statistical manual of mental disorders (DSM-5). Arlington,VA: Author. Erişim adresi: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- [4] Argan, M. (2013). *Rekreasyon Yönetimi*. Anadolu Üniversitesi, Web-ofset Tesisleri, Eskişehir.
- [5] Aydın, E. (2020). Bireysel ve Takım Sporları Antrenörlerinin Pandemi Sürecinde Sunmuş Oldukları Sportif Rekreasyon Hizmetlerine İlişkin Görüşleri, *Scientific Developments for Health and Life Sciences*, Gece Kitaplığı, ISBN • 978-625-xxxx, Ankara.
- [6] Aydın, E., Birol, S.Ş. (2019a). Gençlik Projeleri Destek Programı Kapsamında Gerçekleştirilen Rekreatif Amaçlı Projelerin İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (66), s.1400.
- [7] Aydın, E., Birol, S.Ş. (2019b). Yerel Yönetimlerde Çocuk Ve Gençlere Yönelik Rekreasyon Planlaması Üzerine Bir Araştırma: Karaman Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (66), s.1001.

- [8] Aydın, E., Birol, S.Ş. (2020). Boş Zaman Aktivitelerinde Akıllı Telefon Kullanımının Anne Çocuk Etkileşimi Açısından İncelenmesi, İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD), 7(1),13-24.
- [9] Aydın, F., Horzum, M.B. (2015). Öğretmenlerin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(1), 52-66.
- [10] Aydoğan, İ., Gündoğdu, F.B. (2006). Kadın Öğretim Elemanlarının Boş Zamanlarını Değerlendirme Etkinlikleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21/2, 217-232.
- [11] Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(31), 1-18.
- [12] Aydoğdu, F. (2021). 4-6 Yaş Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarında Kardeş Etkisi: Nomofobi, Akıllı Telefon Kullanma, Dijital Oyun Oynama, Çocuk ve Gelişim Dergisi, Cilt 4, Sayı 7, 34-49.
- [13] Bektaş, M. (2018). *Davranışsal Bağımlılık: Tanımı, Türleri ve Sınıflandırması*.
- [14] Bhagat, S., Jeong, E. J., Kim, D. J. (2020). The Role of Individuals' Need for Online Social Interactions and Interpersonal Incompetence in Digital Game Addiction. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(5), 449-463.
- [15] Birol, S.Ş., Aydın, E. (2020a). Türkiye’de Rekreasyon Birimi Yapılanması İçin Sektör Değerlendirmesi, Gençlik Araştırmaları Dergisi, 8 (22), s.136-142.
- [16] Birol, S.Ş., Aydın, E. (2020b), Kamu Kurumlarının Taşra Teşkilatlarında Rekreasyon Birimi Kurulması Gerekliği Üzerine Bir Araştırma, İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD), 2020, 7(2), s.26-45.
- [17] Birol, S.Ş., Aydın, E. (2019). Kuruluşundan Bugüne Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün Sunmuş Olduğu Rekreatif Hizmetlerin İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (66), s.1475.
- [18] Birol, S.Ş., Aydın, E., Kazak, G.Y. (2018). Kentsel Yaşam Kalitesi Perspektifinde Belediyelerce Halka Arz Edilen Sportif Rekreasyon Amaçlı Parkların Planlanmasında Yetkili Görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (61), s.1262.

- [19] Can, E. (2015). Boş Zaman, Rekreasyon ve Etkinlik Turizmi İlişkisi, *Istanbul Journal of Social Sciences Summer*: 10.
- [20] Demir, M., Birol, S.Ş., Aydın, E. (2018). Arama Kurtarma Teşkilatı (Akut) Gönüllülerinin Serbest Zaman Tatmin Düzeyleri, 11 (61), s.1275.
- [21] Dursun, A., Eraslan Çapan, B. (2018). Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Psikolojik İhtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128–140
- [22] Gill, F. (1999). The Meaning of Work: Lessons From Sociology, Psychology and Political Theory. *Journal of Socio-Economics*, (28)6.
- [23] Gök, A, Birol, S.Ş., Aydın, E. (2018a). Farklı Değişkenlere Göre Atletizm Kros Sporcularının Başarı Algısı ve Hayal Etme Düzeyleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (60), s.1368.
- [24] Gök, A, Birol, S.Ş., Aydın, E. (2018b). Kalkınma Planları Çerçevesinde Rekreasyon Politikaları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (60), s.1378.
- [25] Green, C.S., Bavelier, D. (2003) Action video game modifies visual selective attention. *Nature* 423:534–537.
- [26] Griffiths, M.D., Davies, M.N.O. (2005) Videogame Addiction: Does It Exist? *Handbook Of Computer Game Studies*. J. Goldstein, J. Raessens (Eds), Boston. MIT Pres, s.359–368.
- [27] Hazar, E., Hazar, Z. (2019). Üniversite Öğrencileri İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (Uyarlama Çalışması), *por Bil Araş Derg/J Sport Sci Res*, 4(2):308-322.
- [28] Irmak, A.Y., Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2):128-37.
- [29] Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 1-17.
- [30] Kanat, S. (2019). The Relationship Between Digital Game Addiction, Communication Skills and Loneliness Perception Levels of University Students. *International Education Studies*, 12(11).
- [31] King, D.L., Adair, C., Sounders, J.B., Delfabbro, P.H. (2018). Clinical predictors of gaming abstinence in help-seeking adult problematic gamers. *Psychiatry Research*, 261: 581-588.

- [32] Koç, A.K. (2020). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde İnternet Oyun Bağımlılığı Sıklığı ve Etkili Faktörler. Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- [33] Kostak, E.A., Kocaaslan, E.N. (2020). Hastanede Yatarak Tedavi Gören 6-12 Yaş Çocuklarda Bilgisayar Oyunları Bağımlılık Düzeyleri, Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 17(3), 231-7.
- [34] Kuss, D. J., Griffiths, M. D. (2012). Online gaming addiction in children and adolescents: A review of empirical research. *Journal of Behavioral Addictions*, 1(1), 3-22.
- [35] Lemmens, J.S., Valkenburg, P.M., Peter, J. (2009) Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychol*, 12 (Suppl.1): 77-95.
- [36] Mackenzie, R.A. (1989). Zaman Tuzağı, Çev: Yakut Güneri, İlgı Yayınevi, İstanbul.
- [37] Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian preschool children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109–122.
- [38] Nevski, E., Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds’ digital play with smart devices: Estonian parents’ attitudes and practices. *Early years*, 36(3), 227-241.
- [39] Oyun Bağımlılığı Yetişkinleri de Buluyor, (2020, 10 Eylül). Erişim adresi:<https://www.yesilay.org.tr/tr/makaleler/oyun-bagimlilik-yetiskinleri-de-buluyor>
- [40] Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. ve Kalyoncu, A. (2007). İnternet Bağımlılığı: Kliniği ve Tedavisi. *Journal of Dependence*, 8: 36-41.
- [41] Prot, S., Anderson, C.A., Gentile, D.A. (2014) The Positive And Negative Effects Of Video Game Play. *Children And Media*. A. Jordan, D. Romer (Eds) New York. Oxford University Pres, s.109-128.
- [42] Salen, K., ve Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press, Massachusetts. (p. 672). Cambridge, Mass: MIT Press.
- [43] Sarı, İ. (2017). *Zaman Yönetimi*. Nokta E-Book Publishing, Antalya, s.74.

- [44] Sayers, S. (1989) "Work, Leisure and Humon Needs:" The Philosophy of Leisure. T. Winnifrieth ve C. Barrett (Ed.) London: Macmillan Press, 34-51.
- [45] Sezgin, S. (2016). İnsan ve Oyun: Oyunların Dünü, Bugünü, Yarını. VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale.
- [46] Soyöz Semerci, Ö, U., Balcı, E.V. (2020). Lise Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı Üzerine Bir Alan Araştırması: Uşak Örneği, *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10 (3): 538-567.
- [47] Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play* (p. 276). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- [48] Şahin, D., Kahraman, Ö.G. (2020). Okul Dönemi Çocuklarının Bilgisayar Oyun Bağımlılığı İle Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *MİLLİ EĞİTİM*, Cilt: 50, Bahar, Sayı: 230, (13-28).
- [49] Şimşek, E., Yılmaz, T.K. (2020). Türkiye'de Yürütülen Dijital Oyun Bağımlılığı Çalışmalarındaki Yöntem ve Sonuçların Sistemik İncelemesi, *Kastamonu Education Journal*, Vol. 28, No:4, 1851-1866.
- [50] Taşdemir E. ve Aslan E. (2017). *Sosyal Medya İletişimi*, Ankara.
- [51] TÜİK (2021, 11 Eylül), Türkiye İstatistik Kurumu, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- [52] Ünsal, A., Ulutaş, İ. (2019). Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uyarlanması, *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*, 3 (2), S.324.
- [53] Weinstein, A. M. (2010). Computer and Video Game Addiction—A Comparison between Game Users and Non-Game Users. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 268-276.
- [54] Whitton, N. (2009). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. Routledge.
- [55] Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2015). Digital Game Addiction Among Adolescents and Young Adults: A Current Overview. *Turkish Journal of Psychiatry*.
- [56] Yavuzer, H. (1998). *Ana Baba Okulu. Remzi Kitabevi: İstanbul*.

- [57] Yeşildağ, M., Dömbekçi, H.A., Erişen, M.A. (2019). Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ve Saldırganlık Üzerine Bir Araştırma, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12 (67), s.998.
- [58] Yetişkinlerde Oyun Bağımlılığı (2020, 10 Eylül). Erişim adresi: <https://www.mediliv.com.tr/yetiskinlerde-oyun-bagimliliği/>
- [59] Yılmaz, B. (2020). E-Spor Oyuncularının Algıladıkları Sosyal Destek, Aile İklimi ve Yetişkin Bağlanma Stillerinin Oyun Bağımlılığı Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Ankara.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 18



**Yaşam Becerilerinin Öğrenilmesinde Rekreasyon
Faktörü (Elif Birol)**

Yaşam Becerilerinin Öğrenilmesinde Rekreasyon Faktörü

Elif Birol

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

E-mail: birolelif52@gmail.com

1. Giriş

Yaşam becerisi kavramı, Dünya Sağlık Örgütü (WHO 1997)'ne göre; bireylerin sağlıklı bir yaşam sürebilmek için sorumluluklarına ilişkin doğru kararlar alabilmesi, karşılaştığı durumlar karşısında uygun davranış seçimleri yapabilmeleri ile ilgilidir. Diğer bir tanıma göre ise yaşam becerisi; bireylerin içinde buldukları farklı ortamlarda başarılı olmalarını sağlayan beceriler olarak tanımlanır (Danish, Forneris, Hodge ve Heke, 2004) ve duygusal, bilişsel ve sosyal olmak üzere üçe ayrılır (Turnidge, Côté ve Hancock, 2014). Duygusal yaşam becerileri, kişinin içsel esenlik ve öz değer duygusunu ifade eder. Duygusal becerilerin gelişimi, özellikle sosyal açıdan savunmasız gençler için daha önemlidir. Çünkü gençler ruh sağlığı sorunlarıyla daha sık karşılaşılıyorlar (Reiss, 2013; Wille, Bettge ve Ravens-Sieberer, 2008). Bilişsel yaşam becerileri kendini düzenleme, karar verme ve dürtü kontrolü gibi yeteneklerle ilgilidir. Bilişsel becerilerin gençlerin günlük sosyal yaşamlarında karşılaştıkları stres faktörlerinde koruyucu faktörler olduğu ifade edilmiştir (Lösel ve Farrington, 2012). Sosyal beceriler ise; iletişim becerileri, çatışma çözüme ve olumlu sosyal davranış gibi kişilerarası ilişkilerde kullanılabilecek becerilerle ilgilidir. (Haudenhuyse, Theeboom ve Skille, 2014). Sosyal beceriler açısından çocuğun da diğer insanlarla sosyal ilişkilere başlaması çocuğun gelişimini belirlemede çok önemli bir unsurdur (Greenberg, Domitrovich, Karabay, Tuncdemir ve Gest, 2018) ve çocuğun sosyal becerileri, çocuğun hayatındaki insanlarla etkileşimi ile şekillenecektir. Çünkü insanlar aslında başkalarıyla bağlantı kurma dürtüsüne sahip sosyal varlıklardır (Rohmawati, 2018). Çocuk ve gençlerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimleri ele alındığında yaşam becerilerinin kazandırılması ön plana çıkmaktadır ve WHO (2003)'nün yaptığı çalışmalar, her yaş grubundaki bireylerin temel ihtiyacı olan yaşam becerilerinin geliştirilmesi için en önemli dönemin 6-16 yaş arası olduğunu göstermektedir.

Yaşam becerileri öğrenilebilen ve geliştirilebilen becerilerdir. Bu sebeple, kişilerin yaşam becerileriyle alakalı eğitim almaları önemli olarak ifade edilmektedir. Yaşam becerileri eğitimi, hem bireysel hem de toplumsal yönden gelişim gerçekleştirmekte ve yaşanması olası riskleri minimum seviyeye indirgemeyi hedeflemektedir. Yaşam becerileri eğitiminin esas

amacı, bireylerin hayatlarında deneyimleme olasılığı olan riskleri yaşamamaları için olumlu davranışlar kazanmalarını gerçekleştirmektir. Yaşam becerileri eğitim programları, kişilerin kendi deneyimlerinden veya çevresindeki bireylerden olumlu davranışlar öğrenebileceği esası üzerine oluşturulmuştur. Bu vasıfları ile yaşam becerileri eğitim programlarının özü, bireylerin aktif katılımını gerçekleştiren ve hem eğitimle hem de akranları ile etkileşim içerisinde olmalarına olanak tanıyan içerikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Koran, 2010).

Bireylerin yaşam sürecinde farklı evrelerde doğaya ve rekreasyon aktivitelerine olan talebi değişik nitelik ve boyutlarda olduğundan, genel olarak yaşam sahalarında bu talebi karşılayabilecek hem imkanların oluşturulması hem de geniş bir yelpaze içinde arz edilmesi, yaşam kalitesi açısından da ayrı bir öneme sahiptir (Tütüncü ve Kuşluvan, 1997). Bahsedilen bu konu başlıklarını içeren bilim dalı ise rekreasyondur. Rekreasyon, bireylerin ya da toplumsal kümelerin boş zamanlarında gönüllü olarak yaptıkları dinlendirici ve eğlendirici etkinlikler anlamını taşımaktadır (Karaküçük, 1999; Akt: Demir, Birol ve Aydın, 2018). Bunun yanı sıra rekreasyonel ihtiyaçlar bireylerin sadece bir sebebe bağlı olarak katıldıkları etkinlikler değildir (Çuhadar, Er, Demirel ve Demirel, 2019). Bireyler, hem fiziksel, ruhsal ve sosyal alanlarda gelişim göstermek hem de yaşam kaliteleri arttırmak için bir takım arayışlar içerisinde olup, bireysel anlamda bu ihtiyaçlarını karşılayabilme çabalarına ek olarak toplumsal olarak da refah düzeyi yüksek bir toplum içerisinde yaşayabilme arzusu beklentisindedirler (Karaküçük, 2019; Akt: Birol ve Aydın, 2020b).

Bu bağlamda rekreasyon, “Toplum içindeki kişilerin ya da grupların kendini daha iyi hissetmeye, sağlıklı olmaya ve beceri gelişimine yardımcı olan herhangi bir serbest zaman etkinliğine özgür irade ile katılım olarak” açıklanabilir (Tezcan, 1982; Akt: Gök, Birol ve Aydın, 2018). Özellikle fiziksel açıdan kişinin en aktif olduğu gençlik dönemlerinde rekreatif aktivitelerin gerçekleştirileceği alanların ve imkanların olmaması, bu fiziksel enerjinin farklı bir biçimde olumsuz olarak ortaya çıkmasına da sebep olabilecektir (Usal 1981; Akt:Tütüncü 2012). Küçük yaşlarda ki erken dönem ergenlerin kritik olan bu gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirmelerinin yanı sıra boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler ile daha iyi ve daha yararlı bir şekilde toplum içerisinde yaşayacakları sosyal ve psikolojik sıkıntılar karşısında daha olgun tavırlar sergilemeleri açısından da önemlidir (Bahadır, 2010; Akt: Elmas ve Birol, 2018). Daha çok grup ve ekip olarak gerçekleştirilen rekreatif aktiviteler, kişinin sosyal ilişkiler oluşturmasında ve geliştirmesinde büyük rol oynamaktadır. Bu aktivitelere bağlı olarak, yeni arkadaşlıkların kurulması, grup içinde yer edinme ve diğer grup üyelerini tanıyabilme gibi eforlar, bireyin sosyal yaşantısını etkileyerek

olgunlaşmasını ve toplum hayatına alışmasını sağlamaktadır (Karaküçük 1997).

Yaşam becerisi kazanımlarının etkilerinde olduğu gibi, insanlar kendilerini gerçekleştirmek ve boş zamanlarını değerlendirebilmek için rekreasyona ihtiyaç duymuşlardır (Sevil, Şimşek, Katırcı, Çelik ve Çeliksoy, 2012; Akt: Birol ve Aydın, 2019a). Diğer bir deyişle; rekreasyon, gündelik yaşamın bir parçasıdır. Bireyin gün içinde zorunlu olarak yaptığı eylemler dışında kalan sürelerini değerlendirmelerinde boş zaman faaliyetlerinin önemi büyüktür. Birey ancak bu boş zamanları içerisinde yaratıcılıklarını ortaya koyma, dinlenme, eğlenme, sportif faaliyetlerde bulunma, kendini geliştirme gibi fonksiyonları yerine getirebilmektedir. Bu faaliyetler bir bireyin yaşam kalitesini arttıran aktiviteler olarak karşımıza çıkabilmektedir (Aydiner Boylu ve Paçacıoğlu, 2016; Akt: Birol, Aydın ve Kazak, 2018). Tarihin her döneminde rekreasyon, etkinlikleriyle, bireyin gündelik yaşamına anlam katan; yaratıcılığını ve yeteneklerini kullanma şansı veren; aynı zamanda, toplumsal boyutta faydacılığının da göz ardı edilemeyeceği bir olgu olarak tanımlanır (Bulgu, 2017). Bu tanımlamadan yola çıkarak yaşam becerisini sağlama noktasında rekreatif aktivitelere başvurmak akılcı bir çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yaşam becerisi ve rekreasyon kavramlarının hem bireysel hem de toplumsal boyuttaki çıktılarına bakılırsa bir çok ortak nokta bulunmaktadır. Karaküçük (2005)'e göre; rekreasyonel faaliyetlerin katılımcıya kişisel ve toplumsal özellikler kazandırması beklenir ve toplumun geleneklerine, törelerine ahlaki ve manevi değerlere uygun olmalıdır. Bu açıdan yaşam becerisi ve rekreasyon ilişkisini sadece bireysel boyutta ele almak, yaşam becerilerinin öğrenilmesi ve etkilerinin yorumlanması sürecini yetersiz kılacaktır. Tüm bu yaklaşımlar çerçevesinde, çalışmada yaşam becerisi ve rekreasyonun hem bireysel çıktıları hem de toplumsal çıktıları ele alınmış ve iki kavramında hangi noktalarda kesiştiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

2. Yaşam Becerisi ve Rekreasyonun Bireysel Etkileri

Her yönüyle birçok özelliğe sahip olan insanın, yaşamını devam ettirebilmesi için birçok fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlara gereksinimi vardır. Bu ihtiyaçların karşılanması döneminde olumlu veya olumsuz gelişmeler, kişinin uyum düzeyini etkilemektedir. Birey bu uyum döneminde hem kendine yönelik hem de çevresine yönelik tutumlar geliştirebilmektedir (Avşaroğlu, 2007; Akt: Birol ve İnce, 2016). Bireyin sağlıklı olması temel insan haklarından biridir. Bunun sağlanması ve sürdürülmesinde sağlıklı yaşam becerilerinin sergilenmesi büyük önem taşımaktadır (Glanz, Rimer, Viswanath, 2008; Akt: Genç ve Karaman, 2019). Yaşam becerileri, aynı zamanda bireyin değişim sürecinde varlığını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterliliklerdir.

Yaşam becerileriyle, bireyin eğitim sürecindeki tüm kazanımlarını kullanarak yaşamını kolaylaştırması hedeflenmektedir (Erbil, Demirezen, Erdoğan, Terzi, Eroğlu ve İbiş, 2004).

Yaşam döngüsü içerisinde duygusal ve bilişsel kazanımlarda gerekli olan husus, bireylerin gelişimini sağlayacak tutumlar kazanmasıdır. Bu kazanımların ve sağlıklı yaşam becerilerinin temelleri ise ilk olarak aile içerisinde başlar ve eğitimle şekillenir ve değişir (Beydağ, Uğur, Sonakın ve Yürügen, 2014). Beklendik değişimler neticesinde, birçok kültüre temel oluşturacak ve bireyin psikolojik sağlığını teşvik edecek 10 temel beceri seti oluşturulmuştur. Bunlar karar verme becerileri, problem çözme becerileri, empati kurma becerileri, öz farkındalık becerileri, iletişim becerileri, kişilerarası iletişim becerileri, duygularla başa çıkma becerileri, stresle başa çıkma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileridir (WHO, 1997). Bu denli ehemmiyete sahip beceriler örgüsü olan “Yaşam Becerileri”ni erken çocukluk periyodundan başlamak üzere bireyin yaşamına nasıl adapte edebiliriz? Bu soruya verilebilecek tek ve kesin bir yanıt olmamakla birlikte okullarda ve ailede daha bütüncül ve eklektik bir eğitim modeliyle yaşamın ve eğitimin her aşamasına harmanlanarak olabileceği söylenebilir. (Murthy, 2016). Yaşam becerileri çocukluk boyunca bütünsel gelişim ile ilgilidir. Yaşam becerilerini kazanmak; toplum içerisinde aktif ve sorumlu rol almada, yaşam zorluklarının üstesinden gelme gibi konularda etkili olmanın yanında bu becerileri kullanmak bağımsızlaşmalarına da yardımcı olacaktır (CAPS, Intermediate Phase, DBE, 2011; Akt: Öztürk ve Bektaş, 2018).

Yaşama dair kazanımlar elde etmede, bireyin kendisini tanımasında, sahip olduğu gücü farkına varmasında ve entelektüel gelişiminde rekreatif etkinliklere katılımları da bireyler açısından fırsat niteliği taşımaktadır. Tezcan (1994), boş zamanları olumlu etkinliklerle değerlendirmenin sağlıklı bir kişilik gelişimindeki etkisine değinmekte, ayrıca bireylerin eğlenme ve dinlenme gereksinimlerinin de bu yolla karşılanarak yaşam bağlarının güçlendirildiğini ve böylece mutlu olduklarını ifade etmektedir. Toplum, sağlıklı bir kişiliğe sahip bireylere gereksinim duymaktadır. Aydın ve Birol (2019a)’a göre, çocuk ve gençlere yapılan yatırım, toplumun daha sağlıklı bireylerden oluşmasında önemli bir adımdır. Kişilik gelişiminin oluştuğu erken çocukluk döneminde ki bireyler ve gençler için en popüler boş zaman etkinliği olan sporun (Hansen ve Larson, 2007; Akt: Açağ ve Düz, 2018), yaşam becerilerini geliştirmede de ideal bir ortam yaratacağı düşünülmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar, bu dönemdeki bireylerin yaşam becerilerini müzik, drama ve spor gibi ders dışı aktiviteler yoluyla daha kolay geliştirebileceğini göstermektedir (Larson, 2000; Akt: Açağ ve Düz, 2018).

3. Yaşam Becerisi ve Rekreyonun Toplumsal Etkileri

İnsanların toplumsal yaşayışının tarihi, bireysel yaşayışından daha eskiye dayanmaktadır. Bireyler var olabilmek için diğer insanlara ihtiyaç duyar. Toplumsal yaşam, insanlar da dâhil olmak üzere primat türlerinin en önemli adaptasyonudur. Bu adaptasyon süreci ile birlikte temeli toplu yaşama dayanan hayat biçimi birtakım ihtiyaç ve sorumluluklar doğurmuştur. İnsanın insanla olan yaşamsal ilişkileri de bu şekilde başlamıştır (Adler, 2016; Taylor, 2011; Akt: Gün, 2021). Yaşamsal ilişkiler ve toplumsal bütünleşme boyutunda rekreatif faaliyetler yaşam kalitesini arttıran ve hayata anlam kazandıran faaliyetlerdir. Bu bakımdan dünyanın her yerinde insanlar fiziksel, ruhsal ve toplumsal yararları nedeniyle rekreatif faaliyetlere katılmaktadırlar (Sevil, Şimşek, Katırcı, Çelik, Çeliksoy, Kocaekşi, 2012; Akt: Birol ve Aydın, 2020a).

Sosyal, ahlaki, etik veya dini değerlere bağlı olarak, toplumların yaşam biçimleri hızla değişmektedir. Yaşam becerilerine duyulan ihtiyaç; aile yapıları, dini, kültürel ve etnik farklılıklar, medya gibi modern yaşamı etkileyen eğilimler nedeniyle artmaktadır. Bu değişimin etkisinin önemi, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi tanınmış uluslararası kuruluşların yaşam becerileri üzerinde durması ve bunu vurgulamasıyla görünür hale getirilmiştir (UNICEF, 2005; WHO, 1999; Akt: Cesim, Abaoğlu, Çelik ve Demirok, 2019). Yaşam becerileri eğitim programlarının amacı, çocukları toplumsal yaşama kolay uyum sağlamaları amacıyla güçlendirmektir (Gatumi ve Kathuri, 2018). Bu dönemde yapılacak erken müdahaleler bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki gösterecektir (Tunçeli ve Zembat, 2017; Akt: Aydın ve Birol, 2020). Benzer amaçla bireyler fiziksel, psikolojik ve sosyal faydaları sebebi ile rekreatif etkinliklere katılmaktadırlar (Sevil, Şimşek, Katırcı, Çelik, Çeliksoy, Kocaekşi, 2012; Akt: Birol ve Aydın, 2019b). Fizyolojik yararın yanı sıra sosyal ihtiyaçlarda dikkate alındığında rekreatif etkinliklere katılım, bireylerin birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini düzenlemelerinde yardımcı olur.

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir (Gander, Mary, Gardiner ve Harry 1993). Bireyler rekreatif aktiviteler sayesinde sosyalleşmektedirler. Sosyalleşme olgusu doğumun hemen ardından başlamaktadır. Bireyin toplumda geçerli olan değerleri, inançları, vaziyet alışlarını, davranış kalıplarını öğrenip özümsemesi, çocukluk ve gençlik döneminde içerisine girdiği gruplarda geçerli değer, tavır ve rol beklentilerine göre sosyal benliğini veya sosyal-kültürel şahsiyetini kazanması ile de devam etmektedir (Ergün, 1994).

Rekreatif etkinliklerle bireyin iletişim potansiyeli artmakta, duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade eden bir birey haline gelebilmektedir (Koçyiğit ve Özüpek, 2015, Akt: Koçyiğit, Erdoğan, Uyar ve Çınar, 2018). İnsanlar doğal özellikleri itibarıyla sosyal özellikleri ile beraber yaratılmışlardır. İnsanlar birbiriyle olan ilişkilerinde sadece temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamazlar. Aynı zamanda katılım, kabullenme, yakınlık gibi sosyal ihtiyaçlarını da giderirler. Sosyalleşme uzun bir süreçtir. Boş zaman aktiviteleri de sosyalleşme için bir hizmet sürecidir. Özellikle boş zamanlarda kazanılan davranışlar bütün yaşamı etkiler (Kaya 2011). Bu nedenle rekreasyon sadece bir bireyin ihtiyaçlarının tatmini için değil, toplum içinde önem arz etmektedir. Çünkü bireyler toplumun bir parçası olarak düşünüldüğünden; rekreasyon etkinlikleri de toplum ile ilişkilidir (Zorba, 2007). Gelir ve refah seviyesi yüksek ülkeler de rekreasyon kavramı daha çocukluk çağlarından itibaren topluma empoze edilmiştir (Biol ve Karaküçük, 2014).

Boş zaman etkinliklerine katılım özellikle kabullenme, yakınlık gibi sosyal ihtiyaçlarını da gidermesi nedeniyle sosyal anlamda da oldukça önemli yararlar sağlamaktadır (Tezcan, 1994). Rekreasyona duyulan ihtiyaç bireysel anlamda fizik ve ruh sağlığı gelişimi, sosyalleşme, yaratıcılık, kişisel beceri ve yeteneğini geliştirmesi, çalışma başarısı ve iş verimine etkisi, ekonomik hareketlilik ve insanı mutlu etme; toplumsal anlamda ise dayanışmayı, bütünleşmeyi sağlaması ve demokratik toplum yaratılması olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük, 2001, Akt: Aydın ve Biol, 2019b). Sosyolojik bir bakış açısıyla Bucher ve Bucher (1974) rekreasyonu, insanın öz benliğine uygun ve yapmaktan zevk aldığı toplumsal, kültürel ve sportif etkinliklere katılarak, günlük yaşamın sıkıcılığından kurtulması ve başka insanlarla etkileşerek toplumsal bir kişilik kazanması olarak açıklamışlardır. Yaşam becerileri de; ev, okul ve sosyal çevre gibi farklı ortamlara uyum sağlamayı, duygusal ve sosyal gelişimi, sağlıklı ve mutlu bireyler olmayı desteklemektedir (Danish, Forneris, Hedge ve Heke, 2004; Roodbari, Sahdipoor ve Ghale, 2013, Akt: Zorlu, Zorlu ve Dinç, 2019). Bahsedilen bu yaşamsal fayda kazanımında ve toplumda uyumlu ve başarılı bireyler olabilmek için farklı becerilere sahip olmak gerektiği düşünülmektedir. Farklı becerilere sahip olmada, rekreatif faaliyetler ve yaşam beceri kazanım programları ise bu amaca hizmet etmektedir. Bireylerin boş zamanlarında gerek bireysel gerekse grup olarak katıldıkları rekreatif etkinliklerle kazandıkları edinimler, yaşam becerisi kazanımının toplumsal yansımalarıyla örtüşmektedir.

4. Tartışma

Bireysel ve toplumsal refah için bireylerin kişisel gelişimleri oldukça önemlidir. Bu yönde yapılabilecek en doğru adım, bireylerin gelişim

ihtiyaçlarının karşılanmasında farklı fırsatlar sunmaktır. Bu fırsatlar bireylere, aile, akademik çevre ve sosyal çevre gibi ortamlarda sunulabilmektedir. Bahsi geçen bu ortamlarda bireylerin gelişimi noktasında birçok farklı etken söz konusudur. Bununla birlikte bir bireyin yaşamını fiziksel ve sosyal açıdan sağlıklı bir şekilde idame ettirebilmesi için sahip olması gereken önemli etkenlerin başında yaşam becerisi öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra boş zamanın doğru ve verimli geçirilmesiyle de bireysel ve toplumsal gelişim ve diğer olumlu kazanımlar elde edilecektir. Boş zamanın nitelikli geçirilmesiyle ve yaşam becerilerinin kazanımıyla bireylerin sahip olacağı yeterlilikler hususunda geniş bir alan yazın olmasına karşın rekreasyon ve yaşam becerisi gibi birbirini bütünler nitelikte olan bu iki kavramın bir arada çalışılmaması olması ilgili alan için bir eksikliklerdir.

Yaşam becerilerinin okul öncesi dönemden başlayarak çocuğa kazandırılmasının önemini vurgulanması gerekmektedir. Dolayısıyla bu denli öneme sahip bir konu ile ilgili olarak Türkiye alan yazını incelendiğinde; yaşam becerileriyle ilgili yapılan araştırmaların (Erbil ve diğerleri, 2004; Parlakyıldız, 2008; Şentürk Aydın, 2013; Yavuz, 2004; Akt: Yıldırım ve Temel, 2020) çoğunlukla okul öncesi eğitim seviyesinden daha üst yaş gruplarıyla yapıldığı görülmektedir. Oysaki bir çocuğun hayatının doğumdan beş yaşına kadar olan erken evreleri, bilişsel gelişim, sosyo-duygusal gelişim için kritik dönemlerdir. Bu yaş dönemi için yapılacak doğru planlamalar uzun vadede hem bireysel hem de toplumsal refahın oluşmasına katkı sağlayacaktır.

5. Sonuç

Yaşam becerilerinin neler olduğu alın yazında sıkça belirtilmiş fakat bu becerilerin bireylere nasıl ve ne şekilde kazandırılacağı hususu uygulama yönüyle çok fazla önemsenmemiştir. Ayrıca yaşam becerilerinin kazanımının erken çocukluk döneminde başladığı birçok kaynakta yer bulurken bu kazanımlar daha çok okul eğitim programları çerçevesinde ele alınmış buna karşın aile ortamındaki kazanımlara ve aile farkındalığına beklenen ölçüde değinilmemiştir. Yavuzer (2011)'e göre, toplumun en küçük yapısı olan aile, insanoğlu var olduğundan beri süregelen bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt: Birol, 2020) ve bireyin yaşamındaki ilk oluşumlar, farkındalıklar, paylaşımlar aile ortamında gerçekleşmektedir. Bu nedenle, yaşam becerilerini kazanma noktasında ve boş zamanların daha nitelikli geçirilmesi bilincinin kazanımında aile, bireyin hayatının ilk evrelerinde ki en önemli faktördür.

6. Kaynaklar

- [1] Aak, M., Düz, S. (2018). Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(9), 76.
- [2] Aydın, E., Birol, S.Ş. (2019a). Yerel Yönetimlerde Çocuk Ve Gençlere Yönelik Rekreasyon Planlaması Üzerine Bir Araştırma: Karaman Örneği, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(66), 1000.
- [3] Aydın, E., Birol, S.Ş. (2019b). Gençlik Projeleri Destek Programı Kapsamında Gerçekleştirilen Rekreatif Amaçlı Projelerin İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(66), 1401.
- [4] Aydın, E., Birol, S.Ş. (2020). Boş Zaman Aktivitelerinde Akıllı Telefon Kullanımının Anne Çocuk Etkileşimi Açısından İncelenmesi, İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD), 7(1), 14.
- [5] Beydağ KD, Uğur E, Sonakın E, Yürügen B. (2014). Sağlık ve yaşam dersinin üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına etkisi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi.;3(1):599-609.
- [6] Birol, S.Ş., Karaküçük, S. (2014). Sportif Rekreasyon Uygulama Politikaları Üzerine Bir Araştırma, KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 16 (27), 85.
- [7] Birol, S.Ş., İnce, A. (2016). Sportif Rekreasyon Aktivitelerine Katılan Öğrencilerin Karar Vermede Özsaygı Ve Karar Verme Stillerinin Belirlenmesi, Uluslararası Anadolu Spor Bilimleri Dergisi, 1(1), 69.
- [8] Birol, S.Ş., Aydın, E., Kazak Yelboğa, G. (2018). Kentsel Yaşam Kalitesi Perspektifinde Belediyelerce Halka Arz Edilen Sportif Rekreasyon Amaçlı Parkların Planlanmasında Yetkili Görüşleri, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(61), 1262.
- [9] Birol, S.Ş., Aydın, E.(2019a). Kuruluşundan Bugüne Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Sunmuş Olduğu Rekreatif Hizmetlerin İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(66), 1475.
- [10] Birol, S.Ş., Aydın, E.(2019b). Açık Alan Rekreasyonunda Kent Merkezlerine Yenilikçi Bir Yaklaşım: Millet Bahçeleri, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(66), 490.

- [11] Birol, S.Ş. (2020). Pandemi Döneminde Aile Bireylerinin Ev İçi Rekreasyon Faaliyetlerine Bakış Açılarının İncelenmesi, Scientific Developments for Health and Life Sciences, Chapter 4, Gece Kitaplığı, Aralık.
- [12] Birol, S.Ş., Aydın, E. (2020a). Kamu Kurumlarının Taşra Teşkilatlarında Rekreasyon Birimi Kurulması Gerekliliği Üzerine Bir Araştırma, İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD), 7(2), 27.
- [13] Birol, S.Ş., Aydın, E. (2020b). Türkiye’de Rekreasyon Birimi Yapılanması İçin Sektör Değerlendirmesi, Gençlik Araştırmaları Dergisi, 8(22), 137.
- [14] Bucher, C.A., Bucher, R.D. (1974). Recreation for today’s Society, New Jersey: Prentice-Hall
- [15] Bulgu, N. (2017). Rekreasyon, Gündelik Yaşam Kalitesinde Bir Marka; “Bana İyi Geldi”, Journal of Awareness, 2(3), 259.
- [16] Cesim, Ö.B., Abaoğlu, H., Çelik, Z., Demirok, T. (2019). Çocuk ve Ergenlerde Yaşam Becerileri ve Ergoterapi, H. Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 6(3), 266.
- [17] Çuhadar A., Er Y., Demirel M., Demirel D.H. (2019). Bireyleri Rekreasyonel Amaçlı Egzersize Motive Eden Faktörlerin İncelenmesi, SPORMETRE, 17(3), 154.
- [18] Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. World Leisure Journal, 46(3), 40.
- [19] Demir, M., Birol, S.Ş., Aydın, E. (2018). Arama Kurtarma Teşkilatı (Akut) Gönüllülerinin Serbest Zaman Tatmin Düzeyleri, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(61), 1274.
- [20] Elmas, L., Birol, S.Ş. (2018). Sportif Rekreasyon Etkinliklerine Katılan Erken Dönem Ergenlerin Hayal Etme Düzeylerinin Başarı Algısı Üzerine Etkisi, The Journal of International Anatolia Sport Science, 3(1), 250.
- [21] Erbil, O., Demirezen, S., Erdoğan, A., Terzi, Ü., Eroğlu, H. ve İbiş, M. (2004). Öğrenci Merkezli eğitim uygulama modeli. İzmir. İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği.
- [22] Ergün, M. (1994). Eğitim Sosyolojisine Giriş, 4. Basım, Ankara: Ocak yayınları.
- [23] Gander, Mary J. & Gardiner, Harry W. (1993), Çocuk ve ergen gelişimi, Çeviri: Ali Dönmez, Nermin

- [24] Gatumi, J.C. & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on preschool children in embu west, Kenya, *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 1.
- [25] Genç, A., Karaman, F. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi, *IGUSABDER*, (7), 657-658.
- [26] Greenberg,M., Domitrovich,C., Karabay,S.O.,Tunçdemir, T.B.A., Gest, S. (2018). Focusing on teacher-children relationship perception and children's social emotional behaviors - the paths preschool program. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* , 3(1),8.
- [27] Gök, A., Birol, S.Ş., Aydın, E. (2018). Kalkınma Planları Çerçevesinde Rekreasyon Politikaları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 1378.
- [28] Gün, S. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Yaşam Becerileri Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- [29] Haudenhuyse, R. P., Theeboom, M., Skille, E. A. (2014). Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth. *Sport in Society*, 17, 139
- [30] Karaküçük, S. (1997). Rekreasyon (Boş Zamanları Değerlendirme) Kavram, Kapsam ve Bir Araştırma. (İkinci baskı). Ankara: Seren Ofset.
- [31] Karaküçük, S. (2005). Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme, 5. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- [32] Kaya A.,M. (2011) Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Faaliyetlere Yönelik Tutumları Ve Boş Zaman Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s:13, Sivas.
- [33] Koçyiğit, M., Erdoğan, M., Uyar, M., Çınar, M. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklerle Sosyalleşme Düzeylerinin İletişim Becerileri ve Duygusal Zekâları Üzerine Etkisi, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 969.
- [34] Koran, N. (2010). Yaşam Becerileri, Çocuk Gelişimi, Yaşam Becerileri Eğitimi, İstanbul.

- [35] Lösel, F., Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43 (Suppl. 2), 8.
- [36] Murthy, C. G. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56
- [37] Öztürk, E., Bektaş, M. (2018). Öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilkökula geçişlerinde yaşam becerilerini kazanmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1099.
- [38] Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science and Medicine*, 90, 24.
- [39] Rohmawati, A. (2018). Children's social skills stimulation viewed from early childhood education unit in Indonesia. *International Journal of Educational Research Review*, 3(3), 69.
- [40] Tezcan, M. (1994) Boş Zamanları Değerlendirme Sosyolojisi. Ankara: Atilla Kitabevi.
- [41] The World Health Organization [WHO]. (1997). Life skills education in schools. Programme on mental health. Division Of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. World Health Organization.
- [42] Turnidge, J., Côté, J., Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66, 203–217
- [43] Tütüncü, Ö. ve Kuşluvan, Z. (1997). Çevre Sorunlarının Doğada Rekreasyon Faaliyetlerine Duyulan Gereksinimi Artırıcı Etkisi, *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 8 (1-2): 9
- [44] Tütüncü, Ö. (2012). Rekreasyon ve Rekreasyon Terapisinin Yaşam Kalitesindeki Rolü, *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23 (2): 249-250.
- [45] Yıldırım, Y., Temel, Z.F. (2020). Yaşam Becerileri Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi, *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 387.
- [46] Zorba, E. (2007). Türkiye'de Rekreasyona bakış açısı ve gelişimi, *Gazi Haber Dergisi*, Eylül 2008, 52.

- [47] Zorlu, Y., Zorlu, F., Dinç, S. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerileri ile Bilişüstü Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13(1), 307.
- [48] Wille, N., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U. (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: Results of the BELLA study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(Suppl. 1), 133.

**Academic Developments
on Social and Education
Sciences**

CHAPTER 19



**Social Development Theories (Nur Banu Yiğit,
Özge Pınarcık Sakaryalı)**

Social Development Theories

Nur Banu Yiğit¹, Özge Pınarcık Sakaryalı²

¹ *Duzce University, nurbanubasihos@duzce.edu.tr*

² *Alanya Alaaddin Keykubat University, o_pinarcik@hotmail.com*

1. Introduction

Development is a concept that expresses the regular, harmonious, continuous progress and change that a person goes through throughout his life. From the moment of birth, children go through physical, emotional, social changes in order to adapt and exist in the environment they were born. The progress shown in each area is related to each other.

The child begins to live in the family, the smallest unit of society. Thus, the child's first social interaction begins with his parents and then continues with other close people in the family circle. As the child develops physically, emotionally, mentally and linguistically, his environment expands. This social interaction, which starts in the family, continues with friendships and school experiences. Studies show that a significant part of the behaviors acquired by the child in these years shape the personality structure, attitudes, habits, beliefs and value judgments in adulthood. Education in this period helps the development of the child's emotions, increasing his/her perception power, and improving social adaptation and skills.

A person who has not developed enough in terms of social development cannot establish a healthy communication with the people he lives with in the society. Since his speaking and discussion skills are not developed, his communication can turn into friction and conflict in a short time. Since he lacks social skills such as helping, sharing, cooperation and establishing good relations with others, he cannot live in harmony with other people in the society (Basaran, 1992).

Social development, which enables people to adapt to the physical and social environment in which they live, is defined as follows in the resources related to the field. According to Oğuzkan (1981), social behavior, emotions, attitudes, values, etc. It is all of the continuous and positive changes that an individual shows throughout his or her life. According to Binbaşıoğlu (1992), it is the whole of the relations with other people and the interests and feelings that a person develops towards them from birth to adulthood. According to Atabek (1994), it is the development of relationships established with others. According to Yavuzer (1994), it is the ability of a person to develop sensitivity to social stimuli, especially to the pressures and

difficulties of group life, to get along with others in their group or culture, and to behave like them.

Social development, which is an important part of children's development, has attracted the attention of researchers for many years and the theory formed by many researchers has emerged. It is important that these theories are well understood, especially by parents, teachers, educators and people in the child's social environment, in order to properly support the social development of the child. In this section, individual psychology theory, biosocial development theory, Denham's developmental model, ecological theory, social cognitive learning theory, psychosexual development theory will be explained.

2. Individual Psychology Theory

Alfred Adler's Individual Psychology Theory reveals the effects of the relationship style established by the individual in the first years and parental attitude behaviors on the personality and socio-emotional development of the child. According to Adler, the relationships parents establish with their children, their care and protection behaviors vary according to the child's birth order and position in the family (Adler, 2000). Adler emphasizes how the child perceives himself in the family rather than the actual birth order and states that each child is born in a different environment, so the psychological birth order is more important (Shulman and Mosak, 1977). The psychological birth order of the child may not be parallel to the actual birth order. For example, a child born as the first child of the family may display the lifestyle, attitude and behavior characteristics of the middle or young child (Campbell et al., 1991). The first children are usually more responsible and they need to get approval from the adults. They follow the rules and respect the authority (Ashby et al., 2003). The middle child may act as a mediator to ensure peace and harmony in the family. They may feel stuck between the first and the last child so they may think they are not as talented as their siblings. As a result of this situation, they may compete with their siblings (Shulman and Mosak, 1977). While this sense of competition sometimes causes them to develop themselves and make more efforts for success, sometimes it may cause them to give up and accept defeat (Geçtan, 2008). Since the youngest children do not have a sibling born after them, they do not have to share the parents' interest as the youngest child in the family. This situation can cause the youngest children to be egocentric. Being the constant focal point of the family can be an obstacle to independence, as well as they may experience a feeling of inadequacy due to older siblings whom they see as stronger and more capable (Adler, 2000; Geçtan, 2008). Since the first children are the only child until their sibling is born, they always want to see the attention they get from their environment and prefer to be single. A single child may have similar characteristics with

the first child and may have problems such as not learning to share and cooperate with other children if they lack an environment where they can develop social behaviors (Shulman and Mosak, 1977). To eliminate these problems and support their socio-emotional development, children need adult support in their environment.

3. Biosocial Development Theory

The Biosocial Development Theory of James Mark Baldwin has clarified the conceptualization of mind, evolutionary origins, ontogenetic growth and socio-cultural shaping with his experimental studies on infant behavior (Wozniak, 2004).

Baldwin's theory includes different topics such as the nature of developmental and evolutionary mechanisms, the relationship between cause and reality, the birth of logic and habit, imitation, creative invention, altruism, egoism, morality, social predictability, self-awareness, theory of mind, and acculturation. Baldwin goes beyond individual harmony and extends his model to the formation of the social self. The theory suggests that self-consciousness develops through social interaction and adapts to the changing environment through social action. Thus, it indicates that the child both imitates the behavior of others and details them. In other words, children are conscious of others before themselves. This awareness creates the idea in children that other people are independent of themselves because other people's behavior is erratic and unpredictable. This variability in human behavior is an important factor in choosing people instead of inanimate objects as an imitation model (Cited in Müller and Runions, 2003).

It accepts that children can do what another person does, in a sense, they are models. The perception of "like me" at the action level provides a basis for more advanced forms of empathy, interpersonal commitment, and social cognition (Meltzoff, 2005).

4. Denham's Developmental Model

When the models related to the socialization of emotions in children are examined, it is seen that the most basic model is Denham's (1998) developmental model. According to Denham, the factors that socialize children contribute to their developing social competence, the way their emotions are expressed, their understanding of emotions and emotion regulation. They do this through three social learning mechanisms that are included in the emotional socialization process. These mechanisms are; modeling, reactions and emotion coaching (Figure 1). These three aspects of socialization include how socializers show or do not show their own emotions (modeling), how they teach or not teach things about emotions (emotion coaching), how they react to the emotions of others (reactions)

(Denham, 1998). It is seen that this model developed by Denham was influenced by Bandura's Social Learning Theory.

Figure 1: According to Denham Developmental Model of Socialization Emotional Competence Leading to Social Competence.

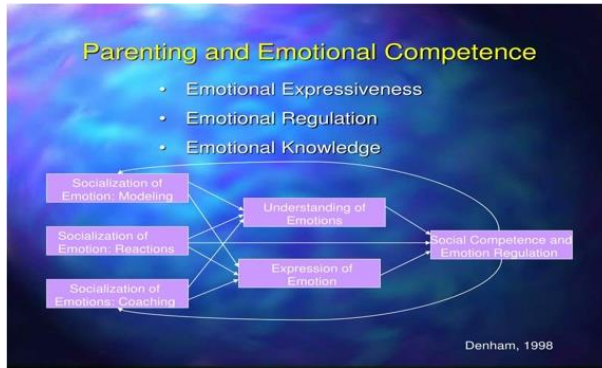


Figure 1: Denham's developmental model

5. Ecological Theory

In the ecological theory developed by Bronfenbrenner, development was approached differently by mentioning the importance of the environment in the development areas of the child. However, the child and his family are not passive, they have active lives. At the same time, it has been shown that environmental layers undergo changes over time and these changes affect and change human life (Lerner et al., 2002).

According to the ecological system theory, the child develops in a complex system that is affected by the environment at different layers. The biological tendencies of the child shape his development by combining with environmental factors (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenner has named these different environmental layers microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem and chronosystem (Özgün, 2013).

Microsystem: The innermost layer of the environment, the microsystem includes children's activities and interactions with their immediate environment (Yurtsever Kılıçgün, 2019). Here, the communication and interactions of the child with their parents, siblings, adults, peers, neighbors, and school are also at the forefront (Bronfenbrenner and Morris, 1998). In this layer, the adult affects the behaviors of the child as well as the physical characteristics, personality and capacity of the child affect the behaviors of adult (Yurtsever Kılıçgün, 2019). The child has active communication with those around him (Santrock, 2016).

Mesosystem: The second layer, the mesosystem covers the connections between microsystems such as home, school, and neighborhood. For

example, family experiences, peer and school experiences are included in this layer (Yurtsever Kılıçgün, 2019). In the mesosystem, the connection between the two microsystems is at the forefront. For example, the involvement of parents in the work microsystem and the family microsystem creates the mesosystem. The problem experienced in a microsystem may affect the mesosystem, causing damage to the other microsystem (Özgün, 2013). For example, the child (family microsystem) who is unwanted or abused and neglected by their parents cannot develop positive relationships with their peers or teachers (school microsystem) (Aral and Kadan, 2018).

Exosystem: The third layer, the exosystem, includes the social environment that affects children's relationships with their immediate environment. These may be official organizations such as parents' workplaces, religious institutions they attend, health and social services (Yurtsever Kılıçgün, 2019). Exosystem describes the system in which the child and the family are not directly involved but are affected by the decisions taken in the exosystem (Bronfenbrenner and Morris, 1998). For example, restrictions on entry and exit times taken by municipalities for playgrounds can affect the child and the parent (Aral and Kadan, 2018).

Macrosystem: The fourth layer, the macrosystem, encompasses cultural values, laws, traditions and resources (Yurtsever Kılıçgün, 2019). The macrosystem consists of characteristics such as the culture in which individuals live, the values, beliefs, customs-traditions, subculture belonging to this culture (Belsky and Barends, 2002; Bronfenbrenner and Morris, 1998; Lerner et al., 2002; Santrock, 2016). The priority given by the macrosystem to the needs of children affects the support they will receive from the inner layers.

Chronosystem: The chronosystem, which includes all of the layers, describes the period lived. This layer is shaped by changes caused by both the child and the environment (Bronfenbrenner and Morris, 2006). Changes occurring in the system have the property of affecting the child firstly and then family and society (Özgün, 2013). For example, the changes that occurred in the society after the 1980s (macrosystem) caused women to enter business life in order to earn their economic livelihood and to support the family financially (mesosystem-microsystem). The role of the male has changed because of this social change and the spouses have been forced to divide labor (microsystem). As a result, children saw more democratic attitudes from their parents (microsystems) and developed successful relationships at school (microsystem) (Aral and Kadan, 2018).

6. Social Cognitive Learning Theory

The social learning theory of Albert Bandura, the founder of the social-cognitive theory, argues that social skills are acquired through learning.

According to the theory, children learn many emotional reactions and behaviors by observing other people (Erdamar, 2013; Gülay and Akman, 2009; İnci, 2012; O'Hagan and Smith, 2004; Berk, 2013; Santrock, 2014), and children's social learning occurs mostly through imitation and modeling (Zsolnai, 2003). A person can't learn all behaviors directly throughout his life. Learning of behavior can also be achieved by seeing, hearing or examining other people's actions. In addition, the realization of each behavior learned observationally is also related to the expectation based on the results of the observation (Burger, 2006). According to Bandura, the child observes the behaviors of the parents who are the first teachers of the child, keeps the behaviors of the model in mind, activates the cognitive processes by seeing and thinking about what they have acquired as a result of the behavior of the model, and repeats the same behavior if what they will ultimately give him pleasure. Using his symbolization ability, the child stores the actions in his brain that can be used in any situation in the future and uses them when appropriate (Aslan and Özgün, 2017). Here the child first looks at the positive consequences of this behavior (Senemoğlu, 2013). The reward or punishment received by the model at the end of the observed behavior affects the observer's decision to imitate that behavior (Küçükturen and Keleş, 2017) and if parents reward their children's independent behavior, the frequency of these behaviors increases. For example, if a child who wears to dress himself for the first time, gets praised by his family for this behavior like "You can wear it on your own!", this child will be able to display more independent behavior in the future than the criticized child (Mangelsdorf and Wong, 2009).

As children get older, they become selective about what to imitate. Children develop personal standards from others when they are rewarded, blamed, or other feedback given to. These standards ensure the development of the child's self-efficacy awareness. As the child gets to know his capacities and characteristics, he develops a belief that will be successful in his actions (Bandura, 1999). In this process, the child is not passive but interactive. His listening, remembering, conceptualizing abilities affect his imitation and learning. Therefore, cognition is also important (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura and Zimbardo, 2000).

According to social cognitive theory, there are four basic processes in learning (Yurtsever Kılıçgün, 2019):

Paying attention: It is the focus of the individual by directing his / her attention to the model. The model should meet both the interests, expectations, needs and goals of the individual and should be capable of guiding their behavior.

Remembering: It is the storage of the information about the observed model such as cognitively organizing, repeating, and coding. In the storage process, the model should have a meaningful and consistent behavior pattern for the individual.

Repeating the behavior: The repetition of the information obtained from the model has an important role in keeping the information in memory and repeating it in the same way. Physical abilities, prior knowledge, experience and meticulousness in observation are effective in the successful completion of this process.

Motivation: It refers to the process of transforming what has been learned into performance. The individual is either rewarded or punished after his behavior. While rewarding ensures the continuity of the behavior, punishment stops the behavior.

In his experiment on social learning, Bandura had three groups of children who watched videos containing offensive elements. The children in the first group watched a film in which aggression was reinforced, the second group watched a film in which aggressive behavior was punished, and the last group watched a film in which neutral reactions for aggressive behavior. After the videos, the aggressive behaviors of the children were tried to be observed. The highest rate of aggression occurred in the group who watched the movie in which the behavior was reinforced. The lowest rate was recorded in the group who watched the movie in which the behavior was punished. According to the results of these experiments, learning and performance distinction is made. Personality traits reflected in behaviors depend on both external and internal factors. While externally the environment is a part of the behavioral system, internally beliefs, emotions, thoughts and expectations are a part of the behavioral system (Burger, 2006; McCown, Driscoll and Roop, 1996; Senemoğlu, 2013).

7. Psychosexual Personality Development Theory

This theory focuses on how parents should manage the sexual and aggressive impulses in the first years of a child's life, which are important in the development of a healthy personality in the future (Berk, 2015) because, according to Freud, the two basic instincts that guide human behavior are aggression and sexuality (Archer and McCarthy, 2007).

Freud stated that especially the first six years are very important in personality development and that every living experienced by the child in this period is a factor that shapes his social and emotional development cumulatively. Freud suggested that the whole structure of making sense of social and emotional problems encountered in this age range and finding solutions to these problems was shaped before the age of six. According to

Freud, experiences after the age of six are not capable of making a meaningful difference in the social and emotional development of the person. According to him, after the age of six, it is a phase in which the routine functioning of social and emotional characteristics that have been used in the life cycle continues (Demircioğlu, 2016). For Freud, the possibility of a childhood life is quite high on the back of an event experienced in adulthood (Archer and McCarthy, 2007; Schultz and Schultz, 2013).

Freud has always had a negative view of human nature. According to him, human beings are innately bad, their primitive features are dominant, the elimination of primitive needs is the primary goal and they organize their lives according to these primitive needs (Ewen, 2014; Hall, 2010; Klein, 2011). The force that triggered the primitive features was called "instinct" or "impulse". Failure to satisfy the emerging bio-physiological and psychological needs cause an increase in physical and psychological tension and the emergence of unpleasant behavior.

In the framework of the views of Freud, the founder of the psychoanalytic theory, it is emphasized that the baby's care systems, feeding with the breast, long-term caregiver, delaying urine and feces and toilet training, punishment and autonomy are important in the formation of healthy personality (Deniz, 2011).

According to Freud, personality consists of three basic structures: id, ego and superego. The id is the primitive side of the personality and works according to the pleasure principle and expects the needs to be met immediately. The id is the constantly wanting side of the personality, and these desires arise from sexual and aggressive drives. Ego, on the other hand, is a personality structure that tries to keep the id under control and works with the principle of reality. While the ego tries to restrain the excessive requests of the id by passing it through a logic filter, it tries to act following the current situation. The superego is the third and last to develop the structure of personality. It acts in the direction of the truths accepted by society. While the superego tries to suppress the id's desires, it tries to direct the ego towards moral and conscientious values rather than being realistic and aims to be perfect. In another way, it forms the basis of socialization. Therefore, the interrelated work of these three structures reveals the relationship between personality and socio-emotional development (Küçükturan and Keleş, 2017).

According to Freud, an individual's personality is shaped according to his experiences in early childhood. In this process, it is important how the sexual and aggressive impulses of the individual are managed by the parents from birth. Psychosexual development occurs through 5 stages: (1) the Oral stage, (2) Anal stage, (3) Phallic stage, (4) Latency stage, and (5) the Genital stage.

At every stage, a pleasurable zone called the erogenous zone comes to the fore. As the individual's personality passes through these stages, it realizes itself under the influence of a triple system called id, ego, and superego. Id, which is the biggest part of the mind, is the most primitive dimension of personality. The ego, the conscious and rational side of the personality, is responsible for directing the impulses of the id and converts the impulses into acceptable behavior. The superego or conscience arises as a result of interaction with parents between the ages of 3-6 (Aydin, 2003).

Freud argues that if the basic needs of the child are not met during these periods, the child will become stuck in that period and will exhibit behaviors associated with these obsessions throughout his life. Therefore, these theorists argue that the mother's behavior is of special importance because too much autonomy or too little autonomy that is not warm and supportive can cause a fixation that can affect the child's capacity to act independently in later life. Mothers, who are the object of meeting basic needs in the beginning, gradually become a source of happiness for babies (Mangelsdorf and Wong, 2009).

According to Freud, starting from infancy, the impulses and the source of pleasure are concentrated in certain parts of the body, and the less or intense fulfillment of the basic needs in this period affects the behaviors of the person in adolescence and adulthood (Gerrig and Zimbardo, 2013; Santrock, 2016). Freud described the periods in which he explained with an energy model called libido and emphasized that this energy concentrates on different parts of the body according to the developmental stages as psychosexual periods. While some difficulties and crises are overcome during psychosexual development periods, energy can be stuck in that period as a result of negative experiences or excessive satisfaction (Burger, 2006).

The first three stages can also be called pregenital periods. According to Freud, pregenital stages are of great importance in the development of personality. The child has formed the basis of all important personality traits in these stages. Freud states that fixation is possible in any of these phases and this fixation can either be in a state of too much satisfaction or excessive frustration at that stage. People who are fixed at a certain stage will have the characteristics of that period (Özkalp, 2003).

The psychoanalytic theory deals with emotions, particularly anxiety (Plutchik, 1991), but Freud has not explicitly processed emotion in his approaches in a developmental context. Spitz (1959), a post-Freudian theorist, emphasized the importance of the object relationship or emotional relationship established between mother and baby for emotional development. Spitz's "genetic field theory" is one of the first theories that convey the building blocks of children's emotional development. The basic

principles of this theory have developed around psychic regulators seen as the building blocks of emotional development. The first spiritual regulator or building block is the social smile. The second building block is a xenophobia that develops around eight months, and the third building block is the period of negativism that develops in the eighteenth month. Spitz, in his study on children raised in institutions, stated that the deterioration of object relationship leads to abnormal emotional development and also found that in children without a permanent caregiver in the institution, the first psychological regulator, smiling, was delayed, the second regulator, xenophobia, appeared prematurely or contained a reckless reaction to all social partners (cited in White, Hayes and Livesey, 2005).

7.1. Psychosexual Personality Development Stages

Oral Stage (0-1.5 years): According to Freud, in this period, the mouth, lips and tongue are primarily sensitive regions in terms of the child's perception of the world outside himself, self-expression and meeting his needs (İnanç and Yerlikaya, 2016), and the source of pleasure in this period is sucking, which is a passive behavior (Işık-Terzi, 2013). The child's actions such as sucking, chewing, and biting around the mouth are the main sources of libido for him (İnanç and Yerlikaya, 2016). During this period, the baby tends to bring most objects around him to his mouth. This is his way of knowing the world (Senemoğlu, 2007). This period is handled in two parts. The first is the oral passive period from birth to the eruption of teeth, where sucking and swallowing are the main pleasure. The second is the oral aggressive period, which begins with the eruption of teeth and biting and chewing are the main pleasure (İnanç and Yerlikaya, 2016).

In babies, the "ego" personality device, which controls the desire of the id to meet the needs urgently and realizes it in a realistic and appropriate place and time, starts to develop around the age of two or a little earlier depending on individual differences (Burger, 2006). According to Freud, the consistent and love-based approach to meeting enough needs and meeting this need not only nourishes the baby physically but also socially and emotionally.

Oral impulses have two main characteristics (Arı, 2018):

As mentioned before, libido operates with the pleasure principle. Especially in the first months of life, libido is concentrated in the oral area and this is called "oral eroticism". Therefore, oral eroticism removes the tension created by hunger by sucking behavior. Babies relax and calm down after breastfeeding.

Another concept that Freud emphasized about the oral period is "oral sadism". What is meant by oral sadism is that babies engage in aggressive behaviors such as biting and chewing on their mother's breast and spitting

after 8-10 months. Freud interpreted this situation as the first sign of destructive tendencies. Oral sadism continues to exist alongside oral eroticism.

If this period is not appropriate, some behaviors related to the mouth can often be seen (Freud, 2015; Cüceloğlu, 1999; Senemoğlu, 2007; Schultz and Tabaniko, 2007; Onur, 1995; Yeşilyaprak, 2017; Bacanlı, 2018; Gençtanırım-Kurt and Çetinkaya-Yıldız, 2017). According to Freud, the weaning of the child early or late in this period, the mother's inability to meet the baby's needs adequately or the over-fulfilling the baby's needs show that he will develop a personality structure dependent on this period (Deniz, 2011). Personality traits such as excessive optimism or pessimism, smoking, addiction, overeating, gossiping and swearing can be seen in adults who are stuck in this period (Demircioğlu, 2016).

The baby, whose requests are met with a regular and loving approach, creates a sense of trust and this sense of trust can shape the child's relationships with people in the future. In this period, behaviors such as exploitative personality, being passive or dependent, and aggressive may be seen in the future as a result of not meeting the requests or meeting them in inappropriate ways (Baran, 2011).

Satisfaction of oral period needs is held responsible for the establishment and development of some abnormal personality traits. Inadequate or excessive fulfillment of oral period needs is shown to cause personality problems such as exaggerated optimism, self-love, intense pessimism and dependency on other people (Geçtan, 2006).

People with an oral character develop various expectations towards other people, for example, they want other people to take care of them. Sometimes, even if they give something to other people, they expect excessively in return. Addiction development, jealousy, abusive and gossiping behaviors are shown as other characteristics of the oral character (Arı, 2018).

Anal Stage (1.5-3 years): In this period, the child learns to hold stool by using the anus muscles as a result of maturation, to control himself as a result of toilet training and to comply with the rules set by the mother. The pleasure that the child receives from holding or leaving his stool voluntarily can conflict with the expectations of his mother who wants to give him toilet training (Hall, Lindzey and Cambell, 1998).

In the anal period, the libido focus is the anus and its surroundings. It is divided into two parts as anal-retentive and anal-expulsive. The child is no longer passive as in the oral period but becomes independent. With the conflicts that arise as a result of toilet training in the anal period, the child

experiences opposing feelings, including feelings of addiction, separation, individualization and independence (İnanç and Yerlikaya, 2016).

The prominent behavior during this period is the ability to control urine and feces. While the child is trying to gain this skill, he also learns to control himself and the environment. Toilet training to be given to the child during this period is very important (Deniz, 2011). The round sphincter muscles in the anus, which control the stool, generally mature and become functional after the 18th month in children. When the child gains control of the large intestine muscles, he also gains a sense of strength (Arı, 2018). In this period, which is also referred to as the period of stubbornness, conflicts may arise between the parent and child with the introduction of toilet training (Baran, 2011; Senemoğlu, 2013). Defecation, which is a relief for the child, will turn into a new satisfaction with control over the body by gaining toilet training if a healthy transition can be made (Görgü, 2019). In this period, the accusation, judgment or punishment of the mother or the caregiver about the child's toilet habit acquisition may cause feelings of anger. It is seen that children who survived this period with the least amount of problems can have a personality structure that is more open to cooperation and accepting events (Yiğit, 2009).

The child, who is completely dependent on the care of his environment and passive in the oral period, starts to control the anus muscles after the age of one year as the muscles that regulate the bowel movements develop. In other words, the child supervises himself for the first time. The first step to gaining autonomy has been taken, but the caregiver (usually the mother) strives to regulate the act of defecation. At this stage, a conflict occurs between mother and child that can be defined as toilet training wars. While the child experiences compulsory dependency, he wants to individuate and to be independent. These two opposite situations are conflict situations. The mother's insistence on how, when and where to take the child's stool and the mother's reactions to the situation (the mother's exaggerated expression of happiness when the child puts the feces in the potty, and the mother's exaggerated expression of unhappiness when the child does the stool randomly anywhere) may cause the child to perceive the stool as a valuable object. Therefore, he can use defecation to punish the mother or present it as a gift to the mother (Arı, 2018).

The satisfaction of children to present their feces to the mother is called "anal eroticism". In these and similar events, the concept of "anal sadism" is used for actions that aim to punish. Geçtan (2006) explains the relationship between the anal period and sadistic tendencies in two ways. One of these is the interpretation of feces spraying as aggressive behavior. In other words, defecation and anger behavior reflect similar situations in the child. Thus, defecation becomes the child's way of expressing anger behaviors. Geçtan

(2006), as evidence of this idea, shows that adults sometimes use the words to 'spray feces' or 'feces' when expressing their anger.

If the parent or caregiver acts with a repressive and perfectionist attitude and behaves intolerant, harsh, creating tension and anxiety, accusing and judgmental, the child will have difficulty in controlling urine and feces, and his self-confidence will decrease. As a result of this, the child will either return to the oral period or will be stuck in the anal period. Children who are stuck in the anal period either do not excrete feces or excrete feces in inappropriate environments and times. While those who do not excrete feces may behave like stinginess, excessive scrupulousness, excessive control, and over-regularity, those who excrete feces in an inappropriate environment and time may be extravagant, wasteful, uncontrolled, disorganized, and aggressive (Demircioğlu, 2016). The most extreme example of an anal-retentive character is seen in obsessed people (Geçtan, 2006).

Phallic Stage (3-6 years): During this period, both genders have an interest in the genital area and the libido focus is the genital organs. It has been observed that children during this period are curious about their genitals and masturbate. At the same time, children may have witnessed or imagined sexual intercourse based on what they heard (Güleç, 2013).

According to Freud, children in the phallic stage have sexual desires towards their parents of the opposite sex. In this case, this situation which is referred to as the Oedipus complex includes different cruises and solutions for boys and girls. The boy has the desire to possess the mother, whom he sees as the object of desire, but his father is an obstacle and also a rival. The fact that his father has a stronger and larger penis reveals the idea that the boy will be defeated. At the same time, he thinks that he will be punished by the father for his desire for the mother. This fear of punishment takes place in such a way that his father will cut his penis, and this is called castration anxiety (Di Nasio, 2012).

The underlying fear is the knowledge of gender differences because they think girls also have a penis before and are castrated for their mistakes. Boys identify with the father by suppressing their desires and their aggressive impulses towards the father because they think they will be punished if they persist in their desires. Identification is both a common occurrence in this process and a kind of defense mechanism. This identification also enables the child to adopt the moral values of the parents and to develop the superego (Jacobson, 2015).

For girls, the process works differently. Although the mother is the first love object of them, when they understand gender differences, they see the responsibility of not having a penis as their mother. This condition, which is called penis envy, expresses the desire to possess her father in order to reach

the penis, which they see as a power factor. Girls think that the lack of a penis is because their mother did not give it to them, or that she cut their penis due to their mistakes (Mahler, Pine and Bergman, 2012). Therefore, they begin to have hostile feelings towards the mother.

During this period, libido turns to the father who owns the penis because the father will be able to give them a penis. Accordingly, Freud said that penis envy can be expressed as being a man or having a man (Jacobson, 2015).

At the end of this process, when the girl realizes that she cannot possess a father, she forms identification with the mother by suppressing her desires and aggressive impulses. Identification results in the acquisition of sexual identity and the acquisition of value judgments, as in boys (Engin, 2003).

The phallic period, which has an important place in psychosexual development periods, plays a role in shaping the attitude towards the opposite sex or authority in later life. Men who cannot healthily get through the process become self-righteous, boastful, seductive, and like to bring their masculinity to the fore. Women, on the other hand, may like to emphasize their femininity, seductive and have behavioral patterns that do not discriminate about sexual intercourse (Odağ, 1999).

Latent Stage (6-12 years): Since there is no erotogenic zone in this stage, it is not included in the psychosexual development periods. In this stage, sexual urges in the pregenital period are intensely suppressed; the available energy is directed to the social environment, school, learning (Engin, 2003).

Children mostly befriend their fellows. They have no interest in the opposite sex or sexuality. Identification at the end of the phallic stage is reinforced by the experiences that take place during this stage. For the latent stage, it can be called the resting phase for the consolidation of the knowledge gained in the previous stages, and the preparation phase for the next genital stage. There is no fixation in it, as there is no erotogenic zone during the stage (Öztürk and Uuşahin, 2015).

Genital Stage (Puberty to death): The last stage in the psychosexual development period is the genital period. The development of sexual organs and the increase of hormones with adolescence mean the beginning of productive sexuality (Engin, 2003). In the genital period, as in the phallic period, the libido focus is the genital organs. Without any change in men, the focus remains on the penis. On the other hand, the focus of libido in girls is the clitoris in the phallic period; during this period is the vagina. The sexual desires that were suppressed in the latent period reappeared and turned towards an object of love of the opposite sex (Jacobson, 2015).

Individuals who do not experience fixation in other psychosexual development periods will have enough energy to transmit it to the opposite sex during the genital period. Healthy relationships that will be developed in adolescence will result in choosing a spouse and establishing a family (Güleç, 2013).

The genital period is the last stage for the development of a mature adult character. The adult identity that can provide impulse control, be compatible with society, and raise future generations will be formed as a result of this period. In this stage, for the formation of a healthy genital character and for the personality to mature, other psychosexual stages must be overcome in a healthy way (Engin, 2003).

8. Conclusion

Social skills need to be supported starting from the first years of life. For this reason, parents and teachers have important duties in acquiring social skills and social emotional behaviors from the pre-school period to the child. With the different activities and methods used in the preschool education program, children can gain social skills from early years (Ceylan, 2009). In various studies, it has been found that as the duration of pre-school education increases, the problem solving and social skills competencies of children increase (Akbaş, 2005; Dervişoğlu Mavi, 2007; Kapıkıran et al., 2006). In particular, it is noteworthy that children show more social cohesion and social competence when they participate in activities (Kurt, 2007; Leung, 2010; Howie et al., 2010).

Family, peers and mass media also have an important effect on socialization (Kaya and Tuna, 2008). In pre-school education institutions, which are the most important institutions in the socialization of children after their families, children begin to socialize by communicating with their peers, obeying the rules, and respecting the rights of themselves and others (Uzuner & Gürsoy, 2010). Especially the middle childhood period is a process in which many developments and changes are experienced both socially, psychologically and biologically. During this period, children participate in in-school and out-of-school activities, make decisions on their own, direct their behaviors, and develop academic success and social skills tendencies (Howie et al., 2010).

Considering the theoretical knowledge, parenting behaviors are important in the development of children's social skills as adults with a positive role model and guiding effect. It has been observed that there is a relationship between positive verbal feedback and praise of their children by families and their success and high self-esteem development (Shinohara et al., 2010). It is seen that children who receive constant praise from their mothers have a decrease in the risk of low social skills (Shinohara et al., 2010), and the

cultural values of the family, education level and expectations from the child also affect their children's education on social skills (Guralnick, 2006; Sari, 2007). In addition to parents, siblings also have an impact on the development of social skills. It is seen that the social skills that children learn as a result of sibling relationships vary according to the age, gender difference and the number of siblings between siblings (Gülay, 2009), and children who establish close relationships with their peers or siblings are socially competent (Akfirat- Önalın, 2006; Uzuner & Gürsoy, 2010).).

Fox and Shifter (2005), in their study, emphasized that preschool children, whose parents often explain their own emotional reactions and give explanatory information about different emotions, can make more accurate decisions about the emotions of others at later ages. In the results of his research, Işık (2006) found that as the functions of families become unhealthy, their children's social-emotional adjustment levels decrease significantly. Again, similar studies have shown that lack of social skills causes adjustment problems in childhood and later life. Peer relationships play an important role in the development of the child, and a lack of it can cause psychological, behavioral and social disturbances to the person. It is emphasized that a lack of social skills may prevent peer acceptance and therefore school success, children who are not accepted by their peers are prone to crime in adolescence, and children who are oppressed and neglected have problems in their social development (Aviles et al., 2006; Kandır & Alpan, 2008; O'Hagan and Smith, 2004; Öztürk, 2008).

As a result, it is necessary to evaluate the knowledge and practices of teachers working in the field of pre-school education and families with children in the preschool age group, to develop programs for social skills by considering the developmental characteristics and needs of children, and to give wide coverage to the subject in preschool education programs and family education studies.

9. References

- Adler, A. (2000). Yaşamın anlam ve amacı. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Akbaş, S. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akfirat- Önalın, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Aral, N. & Kadan, G. (2018). Sosyal gelişim. *Çocuk Gelişimi*. (pp. 236-262). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

- Archer, J. & McCarthy, C. J. (2007). Theories of counseling and psychotherapy: Contemporary applications. (5th Ed.). NJ: Pearson Education.
- Arı, R. (2018). Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı. *Gelişim Kuramları*. (pp. 40-60). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Ashby, J. S., LoCicero, K. A. & Kenny, M. C. (2003). The relationship of multidimensional perfectionism to psychological birth order. *The Journal of Individual Psychology*, 59, 42-51.
- Aslan, D. & Özgün, Ö. (2017). Sosyal öğrenme kuramı. *Eğitim psikolojisi*. (pp. 320-334). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Atabek, E. (1994). Çocuklar büyükler ve tavşanlar. İstanbul: Altın kitaplar yayınevi.
- Aviles, A.M., Anderson, T. R. and Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1):32-39.
- Aydın, B. (2003). Çocuk ve ergen psikolojisi. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. (2th ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. *Handbook of personality (2nd ed.)*. (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Baran, G. (2011). Sosyal gelişim. *Çocuk gelişimi*. (pp. 193-219). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Başaran, F. (1992). Psiko-sosyal gelişim. Ankara:Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Belsky, J. & Barends, N. (2002). Personality and parenting. *Handbook of parenting being and becoming a parent*. (pp. 415-438). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berk, L. E. (2013). Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim. *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (B. Özkaya Tortamış, çev.). (pp. 362-407). Ankara: Nobel Yayınları.
- Berk, L. E. (2015). Bebekler ve çocuklar-Doğum öncesinden orta çocukluğa. (7th ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Binbaşıoğlu, C. (1992). Çocuk eğitiminde yeni yöntemler. Çağdaş Eğitim, 16(116), Ankara.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of child psychology theoretical models of human development*. (pp. 993-1028). New York: John Wiley And Sons.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik. (İ. D. Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Campbell, L., White, J. & Stewart, A. (1991). The relationship of psychological birth order to actual birth order. *Individual Psychology*, 47, 380-391.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11 (4), 302-306.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1999). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. (9th ed.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircioğlu, H. (2016). Sosyal duygusal gelişim. *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. (pp. 163-196). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford.
- Deniz, M. E. (2011). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Ertem Yayınları.

- Dervişoğlu Mavi, C. (2007), *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Di Nasio, J. (2012). *Oedipus*. (C. Coşkun, Çev.). İstanbul: Say Yayıncılık.
- Engin, G. (2003). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Erdamar, G. (2013). Sosyal öğrenme kuramı. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (pp. 207-243). Ankara: Anı Yayınları.
- Ewen, R. B. (2014). *An introduction to theories of personality*. (7th ed.). New York: Taylor Francis Group.
- Fox, N. A. and Shifter, C. A. (2005). Emotional development. Hopkins, B., Barr, R.G., Michel, G. F., Rochat, P. (Eds.). *Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud, S. (2015). *Psikanaliz üzerine beş konferans ve psikanalize toplu bakış*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Geçtan E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. (18th ed.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Geçtan, E. (2008). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençtanırım-Kurt, D. & Çetinkaya-Yıldız, E. (2017). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2013). *Psikoloji ve yaşam: Psikolojiye giriş* (19. basımdan çeviri, G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Görgü, E. *Sosyal duygusal gelişim. Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim*. (pp. 153-172). Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Guralnick, M. J. (2006). Family influences on Early development: Integrating the science of normative development, risk and disability and intervention. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp.44-61). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 106-109.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güleç, C. (2013). Freud. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Hall, C. S., Lindzey, G. & Cambell, J. B. (1998). Theories of personality. John Wiley & Sons Inc.
- Hall, C. S. (2010). Freudyen psikolojiye giriş. (E. Devrim, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Howie, L.D, Lukacs, S.L., Pastor, P.N, Reuben, C.A. and Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood, *Journal of School Health*, 80(3), 119-125.
- İşık-Terzi, Ş. (2013). Kişilik gelişimi. *Eğitim psikolojisi*. (pp. 136-164). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İnanç, Y. B. & Yerlikaya, E. E. (2016). Kişilik kuramları. (12th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İnci, E. (2012). Kişilik gelişimi. *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (pp. 219-266). Ankara: Maya Yayınları.
- Jacobson, E. (2015). Kendilik ve nesne dünyası. (S. Yazgan, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(14):33-38.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 20-21.
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2008). İlköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesinde televizyonun etkisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17,159-182.
- Klein, M. (2011). Haset ve şükran. (2nd ed.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükturan, G. & Keleş, S. (2017). Sosyal duygusal gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim I: 0-36 ay*. (pp. 317-362). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Lerner, R. M., Rotbaum, F., Baulos, S. & Castellino, D. R. (2002). A developmental systems perspective on parenting. *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*. (s. 315-344). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leung, C. (2010). An experimental study of eduplay and social competence among preschool students in Hong Kong, *Early Child Development and Care*, 1–14.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. (2012). İnsan yavrusunun psikolojik doğumu (2. Basım.) (A. N. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Mangelsdorf, S. C. & Wong, M. S. (2009). Independence/Dependence. *Social and emotional development in infancy and early childhood*. (pp. 208-218). USA: Academic Press.
- McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P. G. (1996). Educational psychology: A learning-centered approach to classroom practice. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation. *Cambridge encyclopedia of child development* (pp. 327-331). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Müller, U. & Runions, K. (2003). The origins of understanding self and other: James Mark Baldwin's Theory. *Developmental Review*, 23 (1), 29-54.
- Odağ, C. (1999). Nevrozlar 1. İzmir: Odağ Psikanaliz ve Psikoterapi Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1981). Eğitim terimleri sözlüğü. Türk Dil Kurumu.
- O'Hagan, M. & Smith, M. (2004). Early years child care & education: Key issues. Edinburgh: Bailliere Tindall.
- Onur, B. (1995). Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm. Ankara: V Yayınları.
- Özgün, Ö. (2013). Ebeveynlikle ilgili kuramlar ve araştırmalar. *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. (pp. 72-100). Ankara: Anı Yayınları.
- Özkalp, E. (2003). Psikolojiye giriş dersleri. (1th ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, O. M. & Uluşahin, A. (2015). Ruh sağlığı ve bozuklukları (13.basım). Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Plutchik, R. (1991). *The emotions*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Santrock, J. W. (2014). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi. *Yaşam boyu bakış açısı*. (M. Sayıl, çev.). (pp. 4-45). Ankara: Nobel Yayınları.
- Santrock, J. W. (2016). Yaşam boyu gelişim. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schultz, W. & Tabanika, J. (2007). Self, identity, and the natural environment: Exploring implicit connections with nature. *Journal of Applied Social Psychology*, 37 (6), 1219-1247.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2013). *Theories of personality*. (10th ed.). Wadsworth, OH: Cengage Learning.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gönül Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tong, L., Tanaka, E., Watanabe, T., Onda, Y., Kawashima, Y., Hirano, M., Tomisaki, E., Mochizuki, Y., Morita, K., Amarsanaa, G., Yato, Y., Yamakawa, N., Anme, T. and Japan Children's Study Group (2010). The Trajectory of Children's Social Competence from 18 Months to 30 Months of Age and Their Mother's Attitude towards the Praise, *J Epidemiol*, 20(Suppl 2):441-446.
- Shulman, B. H. & Mosak, H. H. (1977). Birth order and ordinal position: Two Adlerian views. *Journal of Individual Psychology*, 33, 114-121.
- Uzuner, N. ve Gürsoy, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(380):20-29.

- White, F., Hayes, B. & Livesey, D. (2005). Introduction to developmental psychology. *Developmental psychology: from infancy to adulthood*. (pp. 1-29). Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia/Prentice Hall.
- Wozniak R. H. (2004). Lost classics and forgotten contributors. *The life cycle of psychological ideas*. (pp. 33-58). Boston, MA: Springer.
- Yavuzer, H. (1994). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2017). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, R. (2009). Çocukluk dönemlerinde büyüme ve gelişme. Ankara: Sistem Ofset.
- Yurtsever Kılıçgün, M. (2019). Sosyal gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (pp. 111-132). Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Zsolnai, A. & Jozsa, K. (2003). Possibilities of criterion-referenced social skills development. *Journal of Early Childhood Research*, 1 (2), 181-196.



www.insackongre.com
insackongre@gmail.com

