

2023

Vol: 9 Issue: 112

JUNE



International Peer-Reviewed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor

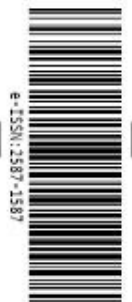
Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



<http://sssjournal.com>



sssjournal.info@gmail.com





Publication Date 30 JUNE 2023
Volume / Issue 9 / 112

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) Dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış **uluslararası, hakemli e-dergidir**. Uluslararası birçok indekste taranmakla birlikte, akademik teşvik ve doçentlik kriterlerinde uluslararası endeksli dergiler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca akademik yazı ve düşünce ile meşgul olan herkesin söz söyleyebileceği bir sosyal bilim platformudur.

Kuruluş aşamasından bu yana SSSJournal ailesi mensubu olarak emek veren dergi yönetim kurulundaki değerli hocalarımıza, ayrıca gerek yurt içinden gerekse yurtdışından bizleri kırmayarak, danışma, yayın ve hakem kurulunda yer alan ve uzmanlık alanları ile bizlere katkı sağlayan kıymetli hocalarımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik hayata bir nebze katkı sunmak üzere çıkmış olduğumuz bu yolculukta, SSSJournal ailesi olarak yüzü aşkın yurt içi ve yurtdışında görev yapan akademisyen hocalarımızla birlikte çalışmanın gurunu yaşamaktayız. Bu bağlamda bilim dünyasının siz değerli insanlarını yayın kurulu, danışma kurulu, hakem kurulu ve yazar olarak yanımızda görmek; ayrıca görüş ve önerilerinizle bizleri en mükemmel ulaştırma noktasında yönlendirmeniz bizlere daha da güç katacaktır.

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) Dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç.Dr. Sehrana KASIMİ

**Publication Date** 30 JUNE 2023**Volume / Issue** 9 / 112**GENERIC**

Disciplines: Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences

Frequency: Monthly

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) is a INTERNATIONAL and REFEREED e-journal. Journal of Social Sciences is social science journal. You can send posts by new member record via the journal web page, and take a part in broadcast and / or arbitration committees. We would like to express our honor to work with you, our esteemed academics.

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) publishes original scientific articles, symposium, panel and scientific study outputs. Furthermore, symposium reports can be published, if not published anywhere.

However, authors are responsible for any obstacles for their works. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) has the intellectual property rights of any published material. Anything published in the journal can not be published in anywhere except from the ones which has the permission of the journal.

Any judicial, economic and ethical responsibility of the published materials are under the authors' responsibility. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) will not accept any responsibility.

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMÍ

JOURNAL ADMINISTRATION

Editor		
Associate Professor Dr. Sehrana KASIMÍ		
Disciplines Editor		
Professor Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Professor Ekaete EFRETUEI	Business Administration	Keele University
Professor Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Associate Professor Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Professor Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Management and Organization	Balikesir University
Professor Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Fazlı ARSLAN	Theology and Religious Sci.	Istanbul University
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Professor Haluk ALKAN	Public Administration	Marmara University
Associate Professor Dr. Namik Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Professor Naşabayeva HEKIMOGLU	International Relations	Bitlis Eren University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Assistant Prof.Dr. Ipek KROM	Marketing	Beypkent University
Foreign Language Linguist		
Lecturer Gulsum Vezir Oguz	Istanbul Gelisim University	
Index Supervisor		
Exp. Buket ÇİÇEK	Kahramanmaraş Sutcu Imam University	

ADVISORY BOARD

Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN

Professor Abdikalık KUNİMİJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University/KAZAKHSTAN
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Ali AKSOY	Inonu University / TURKEY
Professor Ali AZAD	United Arab Emirates University / UNITED ARAB EMIRATES
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University / UKRAINE
Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute / KYRGYZSTAN
Professor Belkıs OZKARA	Afyon Kocatepe University / TURKEY
Professor Bunyamin AKDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor C. Gazi UCKUN	Kocaeli University / TURKEY
Professor Chunxing FAN	Tennessee State University / USA
Professor Dharm BHAWUK	Hawaii University / HAWAII
Professor Dragana RADICIC	Lincoln University / UNITED KINGDOM
Professor Dzhakıpbek A. ALTAEV	Al - Farabi National University of Kazakh / KAZAKHSTAN
Professor Ekaete EFRETUEI	Keele University / UNITED KINGDOM
Professor Elvira BOLAT	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Emmy INDRAYANI	Gunadarma University / ENDONEZYA
Professor Fatos UKAJ	Prishtina University / KOSOVA
Professor Hasan TUTAR	Sakarya University / TURKEY
Professor Himmet KARADAL	Aksaray University / TURKEY
Professor Isidora KOURTI	Regent's University / UNITED KINGDOM
Professor Jayesh KUMAR	Indira Gandhi Institute of Development Research / INDIA
Professor Junaid M.SHAIKH	Curtin University of Technology / MALAYSIA
Professor Katia Zhivkova MIHAILOVA	Univ. of National and World Ec. Sofya / BULGARIA
Professor Kayhan TAJEDDINI	Lund University / SWEDEN
Professor Lutfiye OZDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor Maha Hamdan ALANAZI	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh / SAUDI ARABIA
Professor Mahir FISONOGLU	Cukurova University / TURKEY
Professor Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Professor Mehdi TEHRANI	Columbus State University / USA
Professor Meltem ONAY	Celal Bayar University / TURKEY
Professor Mieczysław W. SOCHA	Warsaw University / POLAND
Professor Milind SATHYE	University of Canberra / AUSTRALIA
Professor Mohga BASSIM	Buckingham University / UNITED KINGDOM
Professor Murat CANITEZ	Omer Halis Erdemir University/ TURKEY
Professor Mustafa BİLALOV	Dagestan State University / DAGESTAN
Professor Mustafa PAKSOY	Kilis 7 Aralık University / TURKEY
Professor Nalan AKDOĞAN	Baskent University/ TURKEY
Professor Nor Asiah ABDULLAH	Multimedia University / MALAYSIA
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Balıkesir University/ TURKEY
Professor Partha SARKAR	The University of Burdwan / INDIA
Professor Pınar SURAL OZER	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Ramil VALEYEV	Kazak State Unıvers/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Thecnical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayıt State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale University / TURKEY
Professor Semra GUNEY	Hacettepe University / TURKEY
Professor Serap CABUK	Cukurova University / TURKEY
Professor Sharon THACH	Tennessee State University / USA
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA
Professor Steve LETZA	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Ugur YOZGAT	Istanbul Kultur University / TURKEY
Professor Vaidas LUKOSIUS	Tennessee State University / USA
Professor Ymer HAVOLLI	Prishtina University / KOSOVA
Professor Yu-Feng LEE	New Mexico State University / USA
Professor Yusuf KARAKILCIK	Inonu University / TURKEY
PUBLICATION BOARD	
Professor Abdıgappar MAVLYANOV	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Adnan CELİK	Selcuk University / TURKEY
Professor Akbar VALADBIGI	Urmia University/ IRAN
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Ali APALI	Mehmet Akif Ersoy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Ali Cuneyt CETIN	Akdeniz University / TURKEY



Professor Ali OZDEMIR	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Alper TAZAGUL	Kafkas University / TURKEY
Professor Amanbay MOLDIBAEV	Taraz State Pedagogical University/ KAZAKHSTAN
Professor Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. Aykut EKİYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University / KAZAKHSTAN
Professor Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk Univ./ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Banu TANRIOVER	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Betül ALTAY TOPCU	Erciyes University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Bilal SOLAK	Sirnak University / TURKEY
Professor Cholpon TOKTOSUNOVA	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Deniz AKGUL	Ahi Evran University / TURKEY
Professor Dinarakhan TURSUNALIJEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics/ KYRGYZSTAN
Associate Professor Dr. Duygu KIZILDAG	Izmir Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dundar KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevşehir Hacıbektas University / TURKEY
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Elif SIMSEK OZKAN	Erciyes University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fahri TURK	Trakya University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sakarya University / TURKEY
Professor Furqan AHMAD	Jamia Islam University / INDIA
Professor George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute / CANADA
Professor Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University / RUSSIAN
Associate Professor Dr. Gul KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gul Tugba DAGCI	Yalova University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsen GERSİL	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsum Vezir OGUZ	İstanbul Gelisim University / TURKEY
Professor Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Halil Ibrahim AYDIN	Batman University / TURKEY
Associate Professor Dr. Haluk DUMAN	Aksaray University / TURKEY
Associate Professor Dr. Hasan GÜL	Ondokuz Mayıs University/ TURKEY
Associate Professor Dr. Hatice Hicret OZKOC	Mugla Sıtkı Kocaman University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Hayriye SENGUN	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Huseyin TEZER	Bilecik Seyh Edipali University / TURKEY
Professor Dr. H.Secil FETTAHLIOGLU	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Professor Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Associate Prof. Dr. Koray KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Professor Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Associate Professor Dr.Mehmet INCE	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Melih OZCALIK	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Muhammed SAYGIN	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa AY	Selcuk University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa Fedai CAVUS	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Associate Professor Dr. Morsheda HASSAN	Grambling State University / USA
Associate Professor Dr. Namik Kemal ŞAHBAZ	Mersin University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nazan SAHBAZ KILINC	Kirikkale University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nicolin AGALLIJA	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Noyan AYDIN	Dumlupinar University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuran AKSIT ASIK	Balikesir University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nurullah KAYA	Bayburt University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuri BALTACI	Gumushane University / TURKEY
Dr. Oğuz Han OZTAY	Van Yuzuncuyil University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ozlem YASAR UGURLU	Gaziantep University / TURKEY
Professor Shara MAZHİTAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shigeko KAMISHİMA	Sapparo City University / JAPAN
Assistant Professor Dr. Sahin CETINKAYA	Usak University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sara ONUR	Kirikkale University / TURKEY
Professor Sarash KONYRBAEV	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Şara MAJİTAYEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Selcen KÖK	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY



Assistant Professor Dr. Sibel SU ERSOZ	Kırıkkale University / TURKEY
Professor Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. S. Mustafa ERSUNGUR	Ataturk University / TURKEY
Professor Dr. Tahir AKGEMCI	Selcuk University / TURKEY
Professor Tseediin BATULGA	Mongolia State Universty / MONGOLIA
Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University / KAZAKHSTAN
Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University / USA
Associate Professor Dr. Zubeyir TURAN	Omer Halisdemir University / TURKEY

REFEREE LIST

Prof.Dr. Eda GÜRLen	Hacettepe University
Prof.Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Prof.Dr. Mehmet TEYFUR	Ağrı İbrahim Çeçen University
Prof.Dr. Mehmet Kaan DEMİR	Çanakkale On Sekiz Mart University
Associate Prof.Dr. Ebru ALPARSLAN	Erciyes University
Associate Prof.Dr. Hanifi PARLAR	Istanbul Commerce University
Associate Prof.Dr. Hatice ARSLAN SÖZÜDOĞRU	Istanbul University
Associate Prof.Dr. Hatice UYSAL BAYRAK	Niğde Ömer Halisdemir University
Associate Prof.Dr. Mustafa Kemal YÖNTEM	Samsun University
Associate Prof.Dr. Mustafa Hakkı AYDOĞDU	Harran University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Önder YAYLA	Osmaniye Korkut Ata University
Associate Prof.Dr. Özden DEMİRKAN	Gazi University
Associate Prof.Dr. Yaşar BARUT	Ondokuz Mayıs University
Assistant Prof.Dr. Ahmet Serhat TURUNÇ	Istanbul Technical University
Assistant Prof.Dr. Ayşe BURAN	Near East University
Assistant Prof.Dr. Bureu GÜDÜCÜ	Istanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Esin ZENGİN TAŞ	Izmir Concept Vocational School
Assistant Prof.Dr. Duygu BUĞA	Istanbul Yeni Yüzyıl University
Assistant Prof.Dr. Duygu ULUDAĞ	Istanbul Nişantaşı University
Assistant Prof.Dr. Kemal ÖZCAN	Ondokuz Mayıs University
Assistant Prof.Dr. Hatice Selin IRMAK	Istanbul University
Assistant Prof.Dr. Mehmet BİLGİN	Istanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Melis SOYER	Istanbul Nişantaşı University
Assistant Prof.Dr. Mehmet CANÇELİK	Harran University
Assistant Prof.Dr. Muhammed ZİNCİRLİ	Fırat University
Assistant Prof.Dr. N.Selcen KORKMAZCAN	Istanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Oğuzhan BALCI	Istanbul Technical University
Assistant Prof.Dr. Salim YILMAZ	Istanbul Arel University
Assistant Prof.Dr. Seçil KARTOPU	Ankara Yıldırım Bayazıt University
Assistant Prof.Dr. Şeyda YAYLA	Osmaniye Korkut Ata University
Dr. Fahriye BALKIR	Near East University
Dr. Mehmet DAĞ	Hakkari University

INDEXED / LISTED IN

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
ResearchBible (Academic Resource Index)
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
Scientific Indexing Services (SIS)
Root Society for Indexing and Impact Factor Service
Active Search Results Engineer (ASR)
I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)
SOBİAD Atf Dizini



Publication Date 30 JUNE 2023
Volume / Issue 9 / 112

CONTENTS

Özge Özel Multicultural Education in Turkey: Exploring Kindergarten Teachers' Problems while Working Students Coming from Different Cultural Background Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim: Anasınıfı Öğretmenlerinin Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışırken Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi	7147-7152
Gönül Sevinç & Turan Binici A Study on the Levels of Fulfilling the Expectations of Cooperative Managers of the Social Support Project in Rural Area (SSPRA/KASDEP) Implemented in Şanlıurfa Province	7153-7163
Asiye Çelenlioğlu Tahâ Hüseyin'in Duâu'l-Keravân Romanında Kadın Olgusu The Phenomenon of Women in Taha Hussein's Novel Duâu'l-Keravân	7164-7170
Abdurrahman Karakoç Ücretli Öğretmenler İçin Özel Eğitim Uygulamaları Kursiyerlerinin Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Tutumları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Special Education Practices for Paid Teachers Trainee's Attitudes Towards Individuals with Special Education Needs and Self-Sufficiency Beliefs in the Teaching Profession	7171-7183
Ömür Kızılkın & Ferit İzci Kamu Çalışanlarının Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Algısı: Konunun Siirt Özelinde Analizi The Perception of Political Favoritism and Lack of Merit of Public Employees: An analysis of Siirt sample	7184-7194
Tamer Ocak & Mustafa Ergun Farklı Formasyona Sahip Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Kazanımlarında Öğrenci Başarısına Etkisi The Effect of Science Teachers with Different Formations on Student Achievement in Science Learning Outcomes	7195-7206
Musa Çırak; İlhan Kerem Şenel & Canser Boz Sağlık Bölgelerinin Makine Öğrenmesi ve Pabon Lasso Modeli ile Karşılaştırmalı Kapasite Kullanım Analizi Comparative Capacity Use Analysis of Health Regions with Machine Learning and Pabon Lasso Model	7207-7212
Mısra Şila & Meryem Karaaziz Panik Bozukluk ve Bilişsel Davranışçı Terapi Üzerine Sistemik Derleme A Systematic Review On Panic Disorder And Cognitive Behavioral Therapy	7213-7222
Fatma Zehra Oralkan & Meryem Karaaziz Obsesif Kompulsif Bozukluğu ve Bdt Terapisi Üzerine Sistemik Bir Derleme A Systematic Review on Obsessive-Compulsive Disorder and Cbt Therapy	7223-7229
Pınar Toktaş & Aslı Seda Akbaş Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde Bulunan E.H. 2208 Numaralı Murakka'nın Tezhip Özellikleri The Illumination Features of the Murakka' with a no of E.H. 2208 in Topkapı Palace Museum Library	7230-7243
Zeynep Ata Göç ve Suç İlişkisi Çerçevesinde Suç Korkusunun Toplumsal Etkileri Social Effects of Fear of Crime in The Framework of Migration and Criminal Relationship	7244-7252
Ahmet Yıldırım; Ramazan Asar & Mustafa Çelikten Kaos Ortamında Yönetim İçin Etkili Karar Verme Effective Decision Making for Management in Chaos	7253-7259
Nursena Öztürk Yeme Bozuklukları ve Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar: Bir Gözden Geçirme Eating Disorders and Early Maladaptive Schemas: A Review	7260-7270

Fatma Çulha; Yaşar Barut; Eliz Kahraman; Talip Ataş & Serkan Karataş Evli Olmayan Çalışan Kadınların Evlilik Kaygısıyla Psikolojik Sağlamlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Research Of The Relationship Between Marital Anxiety And Psychological Resilience Of Unmarried Working Women	7271-7278
Alican Gök Okul Öncesi Öğretmenlerin Denetimi Üzerine Bir Araştırma: Van, Gevaş Örneği A Research On Supervision Of Pre-School Teachers: The Case Of Van, Gevaş	7279-7288
Yusuf Aktan & Mehmet Hakan Özçelik Türk Basını Açısından Boğazlar Meselesi Çerçevesinde Türk-Sovyet İlişkileri (1930-1939) Turkish-Soviet Relations In The Framework Of The Straits Issue In The Turkish Press (1930-1939)	7289-7300
Adnan Gülözer & Gülgün Bangir-Alpan Öğretmenlerin Yaratıcı Öğretim Algıları ve Sınıf İçi Uygulamaları Teachers' Perceptions of Creative Teaching and In-Class Practices	7301-7315
Güray Cantürk & Ashhan Eruzun Özel Kastamonu Türkülerinin Usul Yönünden İncelenmesi Examination of Kastamonu Folk Songs In Terms of Metric Structure	7316-7325
Nebi Kırmızıgül; Serkan Kaygısız; Fatih Kaya; Ali Coşkun; Cesim Zeydan & Tamer Kartal Mesleki Öğrenme Toplumu Oluşturmada Okul Müdürünün Rolü The Role of the School Principal in Creating a Professional Learning Society	7326-7337
Mısra Erkaraman Sosyal Medyanın Depremlerde Kullanımı: 6 Şubat Pazarcık ve Elbistan Depremleri Örneği Use of Social Media in Earthquake: Example of 6 February Pazarcık and Elbistan Earthquake	7338-7347
Ayşe Akyol; Katibe Pelit; Vildan Çapraz; Fatma Gülşekerci; Suat Gözüağık & Veysi Çiftçi Destek Odalarında Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri Opinions of Teachers Working with Talented Students in Support Rooms	7348-7364
Emrah Gürün; Mesut Görmüş; Mustafa Bulut; Mustafa Durulmuş; Ahmet Taçyıldız & İbrahim Döblan Eğitim Yönetimi Alanında Yüksek Lisans Yapmanın Öğretmenlik Mesleğine Etkileri The Effects of Having a Master's Degree in Educational Administration on the Teaching Profession	7365-7373
Berna Şenses; Uğur Irmak; Tunahan Kozak; Aynur Sağlam; Ramazan Yağcı & Taner Dalga Tükenmişlik Sendromunun Kamu Çalışanları Üzerinde İncelenmesi Examination of Burnout Syndrome on Public Workers	7374-7393
Zafer Saygılı Ulaştırma Sektöründe Havayolu Taşımacılığının Alternatif Ulaştırma Yollarıyla Mukayesesi Comparison of Airline Transport with Alternative Ways of Transport in the Transport Industry	7394-7405



Multicultural Education in Turkey: Exploring Kindergarten Teachers' Problems while Working Students Coming from Different Cultural Background

Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim: Anasınıfı Öğretmenlerinin Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışırken Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the problems that teachers face while they are teaching the students coming from different cultural backgrounds. This study depicts 20 kindergarten teachers (17 females and three males) who were working in various parts of Turkey. Data was collected by questionnaire had five demographic questions and six explanation questions. These questions focused on teachers' academic background about multicultural education, problems that they currently have, and recommendations to solve these kinds of issues. Results indicate that in-service teachers in Turkey defined different cultures as having different languages, religions, and nations. Thus, they claimed that they do not face any problems because they are speaking a common language with their students and belong to the same religion. On the other hand, while the majority of in-service teachers recommended a seminar organized by the Ministry of Education about multicultural education minority of them suggested universities should include a class about multicultural education. For the problems related to parents, they recommended school districts to design meetings for integrating teachers and parents.

Keywords: Multicultural education, Early childhood, In-service teachers, Teachers' problems

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin farklı kültürlere sahip öğrencileri öğretirken karşılaştıkları sorunları incelemektir. Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde çalışan 20 anaokulu öğretmenini (17 kadın ve üç erkek) içermektedir. Veriler beş demografik soru ve altı açıklama sorusu olan soru listesi ile toplanmıştır. Bu sorular, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki akademik geçmişine, şu anda sahip oldukları sorunlara ve bu tür sorunları çözme önerilerine odaklanmıştır. Sonuçlar, Türkiye'deki öğretmen adaylarının farklı kültürleri, farklı diller, dinler ve uluslar olarak tanımadıklarını göstermektedir. Öğrencileriyle ortak bir dil konuştukları ve aynı dine mensup oldukları için de herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını iddia etmişlerdir. Öte yandan, öğretmen adaylarının çoğunluğu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çok kültürlü eğitim hakkında düzenlenen bir seminer tavsiye ederken, azınlığı üniversitelerin çok-kültürlü eğitim hakkında bir ders içermesi gerektiğini öne sürmüştür. Ebeveynlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar için okul müdürlüklerinin öğretmenler ve velileri kaynaştırmak adına toplantılar tasarlamalarını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu kültürel eğitimi, Erken çocukluk eğitimi, Çalışan öğretmenler, Öğretmen problemleri

INTRODUCTION

The cultural characteristics of the individuals who make up the society consist of elements such as gender, language, religion/sect, social class, race, and sexual orientation (Banks & Banks, 2007). In this context, when culture is mentioned, it is necessary to talk about a whole that includes the differences brought by the geographical location and ecological environment in which the individual lives, the ethnic origin, and the characteristics of the nation in which he lives (Bektaş, 2006). In history, various reasons, especially the transition from an agricultural society to an industrial society, have caused international migrations (Peköz, Külcü & Gürşimşek, 2018). These increasing migrations around the world also increase multiculturalism (Aktın, Karakaya, Türk & Aslan, 2015). The concept of multiculturalism consists of individuals, families, and groups from different cultures and subcultures (Temel, 2008).

Multiculturalism is the coexistence of individuals' social class, age, language, ethnicity, religion/sect, and cultural differences (Sezer & Kahraman, 2017). The concept of multiculturalism includes not only people belonging to stereotypes such as different ethnic groups, social classes, and religions but also people of different genders, superior abilities, and intelligence (Banks & Banks, 1993; Cırık 2008; Herring & White, 1995; Kılıç, Gülenç & Genç, 2014; Polat, Ö., 2007; Slavin, 1994). The fact that students with these differences receive education under

Özge Özel¹

How to Cite This Article

Özel, Ö. (2023). "Multicultural Education in Turkey: Exploring Kindergarten Teachers' Problems while Working Students Coming from Different Cultural Background" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7147-7152. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70077>

Arrival: 16 April 2023

Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Assist. Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Burdur, Turkey. ORCID: 0000-0003-4992-483X

equal conditions and the structuring of the school environment accordingly is expressed as multicultural education (Cırık, 2008). At the present time, most of countries is seen as a multicultural.

Turkey is one of these countries and currently experiencing its largest influx of immigrants since it was established in 1923. TUIK (2020) stated the population of Turkey has increased to 83,154.997 and almost 20% of them belongs to different nations. According to KONDA (2011), Turkey hosts people from 36 different ethnic groups and is defined as a multicultural society either. While culture is conceptually defined as an iceberg, which is vast under water by Çiftçi and Aydın (2014) "multicultural education is defined as the school approach that guarantees education and teaching based on democratic values and equality in education" (s.197). Polat (2009) stated all students need to get education at the same level to have equal opportunities and social justice; however, researchers have proved that each person has different biological, physiological, and socio-cultural development, thus multicultural education started to have a significant role in education.

Although in the past, people believed teachers have to teach based on what they planned already, they were responsible only for students' academic achievements, and however, this belief has changed over time. Now, both teachers and educators have become more aware of multicultural education and support the idea that the first duty of teachers is to teach students who they are, because when students know their identity, they could be aware of their potential and success each part of their lives (Özel, 2021). As each child has different funds of knowledge including culture, beliefs, values teachers should be able to teach different students at the same classroom (Gollnick & Chinn, 2002).

However, Ray, Bowman and Robbins (2006) claimed majority of teacher education faculty are ill prepared to train teachers for the diversity challenges. Today, most of education faculty do not offer any class to prepare pre-service teachers for teaching culturally diverse students even though Turkey hosts students from different culture. In fact, some students do not speak Turkish while the official and educational language is only Turkish. Unfortunately, these kinds of problems may decrease teachers' expectations of students from particular backgrounds (Nieto & Bode, 2008). This inevitably affects students' achievement in time.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to examine the problems that teachers face while they are teaching the students coming from different cultural background. This study will focus on the following question: What kinds of problems do teachers face while they are teaching the students coming from different cultural background?

METHOD

The most effective way, according to Denzin and Lincoln (2005), is the qualitative research method, which is utilized in many academic fields, particularly in the social sciences, to bring an in-depth understanding of human behavior, attitudes, and their causes. The "inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem" is how the qualitative approach is defined. The study is carried out in a natural setting as the researcher "builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants" (Creswell, 1998, p. 15). In other words, a qualitative study is when a researcher may examine and analyze a social issue using words. In this study, the qualitative method is appropriate for exploring the problems that teachers face while they are teaching the students coming from different cultural background.

Participants

For the purpose of the study a convenience sample of 20 preschool teachers (17 female and 3 male) who are teaching 6 ages and have 4 years teaching experience in the different parts of Turkey were selected. All 20 participants have bachelor's degree in preschool teaching and were conducted in questionnaire with 5 questions for demographic information, and 6 questions for the problems that they faced with students and parents who have different culture and suggestions for solving these problems.

DePaulo (2000) stated that a key point when conducting qualitative research is that the sample must only be big enough to assure that collected data mentions most or all of the perceptions that might be important. According to results, the sample was enough to gather data for this study because significant information was repeated by participants.

Procedure

The questionnaire for this study was designed with open-ended questions, and the questionnaire administration mode is computerized questionnaire, where the items are presented on the computer because participants are in Turkey. While questions were designed, the researcher sought to answer the question of the study. After questions

were designed, they were translated into Turkish, and send participants via mail. Participants had unlimited time to answer questions and could choose to opt out of answering questions. After they finished, they sent back.

Data Analysis

After data collected through questionnaire, demographics of participants were categorized based on their teaching experience. The first step was reduction of the large amounts of narrative data such as the information about teachers' needs that need to be met by Ministry of Education. Then, data was collected and eliminated from narrative information, and then data was coded based on coding scheme. In the coding scheme, TPWS (teachers' problems with students), TPWP (teacher problems with parents), TMSP (teachers' methods to overcome the problems), TRFP (teachers' recommendations for solving problems) were used. Finally, data was interpreted by examining the representation within the coded categories into a word document.

Limitations

This study has some limitations. First, all data was collected only by interview. This created a limitation since findings were based on participants' responses. Another limitation is including 20 participants, which cannot be generalized through the country. Finally, since each participant has different number of students who have variety funds of knowledge their perceptions and responses may vary. Therefore, this should be considered as a limitation of this study.

FINDINGS AND DISCUSSIONS

Teachers' Problems

The participants' answers showed that they do not know what diversity is unfortunately. However, they should be aware of individual differences while they are teaching and prepare their methods based on these differences (Coban, Karaman & Dogan, 2010). They defined "diversity" as students who came from different countries, speak different language, and believe different religion. Thus, majority participants said that they do not have any problems while they are teaching due to different cultures although all of participants stated that they did not take any course when they were at universities. Although Kaya and Aydin (2014) stated that teachers have to take classes related to multicultural education to be able to design their classroom environment based on individual needs; most of teachers do not take any classes related to multicultural education at the universities (Damgaci & Aydin, 2014). Their answers about the problems are almost same. For instance, participant# 11 said that "I have any problem with neither students nor parents because all of them are Turkish", while participant# 6 claimed that "even though I am working in the east of Turkey which has crowded Kurdish population because I am teaching at an urban school all of my students and parents can speak in Turkish, thus I do not have any problem".

Moreover, two of participants who are working cosmopolitan cities said that they have some problems because they have a few students from different countries. Participant # 19 said that "I did not have any student coming from different culture except one who came from Germany, I had problem with him because of his limited Turkish, but we solved this problem after a short time", and participant # 17 said that "I have three students from different countries, although they develop their skills slower than Turkish students because of their language barrier, I observed that they looked happier than Turkish students as they are not exposed their parents' pressure". This proves that teachers are not prepared to teach students from different backgrounds and not well-trained (Damgaci & Aydin, 2014).

Only a few participants said that they face some problems due to different socio-economic status, and both these participants live in metropolitan cities. The other participants who live in smaller cities stated that there is not any differentiation even their socio-economic statuses are at the same level. Even though multicultural education is defined as "the ability to create a democratic learning environment by respecting the cultural differences of students" by Banks (2015:23) participant #7 said that "the problem I faced while I was teaching these students is that they do not respect each other and accept their differences".

On the other hand, Participant #3 brought a different perspective for these kinds of problem. She said that "even though I do not face any problem due to diversity, if I had chance to work with diverse students, it would be a chance to have better learning opportunities". However, she claimed that she did not have chance to teach diverse students. However, as Aslan (2018) mentioned that diverse students mean not only have different nations but also have different gender, socio-economic status, beliefs, traditions etc.

The results introduce that majority teachers do not know what the "diversity" is. Thus, they stated that they do not face any problems with children coming from different cultures. To not be aware of diversity causes unresentful behaviors between students because teachers do not give chance to explain themselves and express their feelings, in

fact, they cannot learn their identity, unfortunately, although teachers should ensure all students have their voice in the classrooms (Damgaci & Aydin, 2014).

Teachers' Methods to Overcome their Problem due to Different Culture

Unfortunately, most of participants answer the question about the method that they use to overcome their problems with students and parent coming from different cultural background in the same way: "I do not have any problem". Only a few participants answer this problem. Participant # 7 said that "I use drama method to help students for explaining their cultures, once they showed their own cultures, and then, they switch the roles, this encourages them to understand and respect others". Participant # 20 said that "if I had a problem due to diversity, it probably would be language barrier and I could ask help parents who can speak in both language".

Teachers' Recommendations

Even though they claimed that they do not have any problem because of different cultural background they recommend that universities should include a class about multicultural education as Damgaci and Aydin (2014) stated. The problem with this perspective is teachers think that they do not have diversity if their classrooms do not include students coming from different cultures; however, Turkey hosts people from different cultures even though it does not have a big immigrant population. In addition, as it was mentioned above, multicultural education is not hosting students from different nations, they could have different gender, language, beliefs etc. (Aslan, 2018).

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

First, most of teachers define multicultural education as coming from different nations even though it is defined having different funds of knowledge. This also decrease their awareness of creating classroom settings, where are appropriate for diverse children. Therefore, teachers should be aware of what the multicultural education exactly means because the results showed that teachers do not know what diversity is. They should have meeting with parents, get information about their cultural background such as religion, thoughts, beliefs, socio-economic status at the beginning of the semester. This will help teachers to understand students better.

Early childhood teachers do not take any classes related to multicultural education, and this causes several issues. Therefore, universities should include a class about multicultural education for preservice teachers because participants' answers prove that in-service teachers do not have information about diversity, and how they can integrate cultural differences in their curriculum. In Turkey, government tries to include and integrate different cultures; however, because people do not have a chance to learn others' beliefs, thoughts, and values, they are not able to respect each other. According to the findings, one of the most significant problems in Turkey is to not respect others.

The results showed that majority teachers do not know what diversity is, and how they can integrate diversity in their curriculum. Thus, Ministry of Education should have seminar or a booklet to explain how in-service teachers can improve their abilities about multicultural education. The seminar or booklet should include how teachers are aware of differentiation in their classroom, and then explain teachers how they can solve their problems about different culture, and the way that teachers can realize the diversity, and integrate in their curriculum.

Having different culture brings prosperities into the classrooms and countries. To benefit from differences, as both educators and teachers, we have to start to realize the differences. However, the results of the study show that teachers do not realize students' differences. To know, accept and respect people's identities, differences, cultures, values, and beliefs compose the fundamental rule in a country, and because schools are the places where people learn the rules, teachers are responsible to give chance students to know and show their own identities, at the same time, accept and respect others' beliefs, values, and cultures.

REFERENCES

- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 258-277.
- Alanay, H., & Aydin, H. (2016). Multicultural education: The challenges and attitudes of undergraduate students in Turkey. *Egitim ve Bilim*, 41(184).
- Aslan, S. (2019). How is Multicultural Education Perceived in Elementary Schools in Turkey? A Case Study. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 233-247.
- Aydin, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.

- Aydin, H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. *The Anthropologist*, 16(1-2), 31-44.
- Aydin, H., & Ozfidan, B. (2014). Perceptions on Mother Tongue (Kurdish) based multicultural and bilingual education in Turkey. *Multicultural Education Review*, 6(1), 21-48.
- Banks, J. A. (2005). *Improving Multicultural Education: Lessons from the Intergroup Education Movement*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A., Banks. C. A. M. (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (6th ed.). Boston: Allyn And Bacon.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri ve Psikolojik Danışman Eğitimindeki Yeri, *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59.
- Broudy, H. (1994). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Chicago, IL:University of Illinois Press.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (34), s. 27-40.
- Coban, AE, Karaman GN, Dogan T 2010. Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi [Investigation of Preservice Teachers' Perspectives on Cultural Diversity in Terms of Various Demographic Variables]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1): 125-136.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Creswell, J. A. (1998). Five qualitative traditions of inquiry. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*, 47-72.
- Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, (33).
- Damgaci, F. K., & Aydın, H. (2014). An analysis of academicians' perceptions of multicultural education: A Turkish experience. *The Anthropologist*, 18(3), 817-833.
- Denzin Y. S. & Lincoln, N. K. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Erbas, Y. H. (2019). A Qualitative Case Study of Multicultural Education in Turkey: Definitions of Multiculturalism and Multicultural Education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society –6th ed.* New York: Merrill.
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Inclinations in studies into multicultural education in Turkey: A content analysis study. *Egitim ve Bilim*, 40(178).
- Herring, R. D., & White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64.
- Kılıç, Ö. Ö., Güleç, H., Genç, S. Z. (2014: 8). "Okul Öncesi Dönem Resimli Öykü Kitaplarının Coğrafi Kavramları İçermesi Yönünden İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1) 35-52.
- Konda 2011. Kürt Meselesi'nde Algı ve Beklentiler (Perceptions and Expectations in the Kurdish Question). Istanbul, Turkey: İletişim Publication.
- Nieto, S., Bode, P., Kang, E., & Raible, J. (2008). Identity, community, and diversity: Retheorizing multicultural curriculum for the postmodern era. *The Sage handbook of curriculum and instruction*, 176-197.
- Norman Kent Denzin, & Yvonna Sessions Lincoln (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Polat, S. (2009). Probationary Teachers' Level of Inclination to Multi-Cultural Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Özel, Ö. (2021). Exploring immigrant children's communication problems with their grandmothers due to language and cultural loss. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 537-559.
- Peköz, Ç., Külçü, B.ve Gürşimşek A.I. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok kültürlülük Algularının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Özel sayı. ISSN 1301-370X.

- Polat, Ö. (2007). “Çin’i Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26: 155-162.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Ray, A., Bowman, B., & Robbins, J. (2006). Preparing early childhood teachers to successfully educate all children: The contribution of state boards of higher education and national professional accreditation organizations. *Chicago, IL: Erikson Institute*.
- Sezer,G., Kahraman,P.(2017). Sınıf ve Okul Öncesi Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2): 550-560.
- Slavin, R. E. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 141-157.
- Temel, A. B. (2008). Kültürlerarası (çok kültürlü) hemşirelik eğitimi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 92-101.
- TUIK (2020). *Göç İstatistikleri*. Erişim adresi <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-İstatistikleri-2019-33709>.



A Study on the Levels of Fulfilling the Expectations of Cooperative Managers of the Social Support Project in Rural Area (SSPRA/KASDEP) Implemented in Şanlıurfa Province *

ABSTRACT

Social Support Project in Rural Areas (SSPRA) has been put into practice by the relevant institutions in order to eliminate rural poverty and to ensure positive changes in the social structure in rural areas. For this purpose, poor families living in the rural areas of Şanlıurfa were enabled to establish cooperatives and dairy cattle were distributed to the members of these cooperatives through SSPRA. In this context, the number of cooperatives receiving support from SSPRA in Şanlıurfa is 16. In this study, the attitudes of the cooperative managers who received SSPRA support towards the SSPRA implementation and the level of meeting the expectations of the project were investigated. In the research, face-to-face interviews were conducted with 16 cooperative managers. As a result of the interviews, it was determined that the success level of the SSPRA implementation was quite low and that it could not provide positive development in terms of social, economic and organizational purposes. According to the cooperative managers, for the success of the SSPRA implementation, from the first stage of the project to the activity process and its termination, the relevant state institutions should participate in as a balancing element within the cooperatives. Therefore, every process such as the management, supervision and recording of the activities of cooperatives should be under the control of qualified personnel to be assigned by the relevant institutions. The success of projects such as SSPRA will increase if the cooperatives are under the supervision and even under the management if necessary of these personnel from the beginning of their activities until the economically risky period is over.

Keywords: SSPRA/KASDEP, Rural Area, Organization in Rural Area, Cooperative, Şanlıurfa

INTRODUCTION

The agricultural sector supplies animal and vegetable food products that is needed for nutrition to both the consumer and supplier market. For this reason, it is very important for human beings in regards to continue their biological existence. Therefore, as long as human beings exist, the agricultural sector must maintain its existence and agricultural activities must continue. The agricultural sector is the main sector that provides raw materials to other sectors.. With the continuation of agricultural activities, employment increases and the national income of the countries increases.. This situation brings about the accumulation of financial capital stock in order to make the investments needed by other sectors. The agricultural sector has political and strategic importance for reasons such as being an element of mental balance in the society, taking an active role in environmental sustainability and such as providing rural development in developing countries (Dinler, 2008; Gusev ve Koshkina, 2022; Guth, Stępień, Smędzik-Ambroży ve Matuszczak, 2022; G. Sevinç, Aydoğdu, Cañçelik ve Sevinç, 2019; M. R. Sevinç, 2021; Springmann ve Freund, 2022). The place and importance of animal production activities in the agricultural sector is quite different. Quality and abundantly grown animals and processed animal products are always valued in foreign trade, and important foreign currency inflows can be obtained from these products. As a matter of fact, many countries with developed animal husbandry such as the USA, Germany, England, Netherlands, Denmark, Australia, New Zealand and France provide important agricultural income in this way. The aforementioned countries can export animal products to countries with underdeveloped livestock, as well as export technology, breeding animals, sperm or embryos (Saçlı, 2005). Livestock is a sector that develops the country's economy, creates the highest added value in unit investment and provides employment at the lowest cost. While a minimum investment of 80 thousand dollars is needed in order to create employment opportunities for a person in the industrial sector, one fifth of this amount is sufficient in livestock. Compared to the industrial sector, job opportunities can be created for 5 times more people in livestock with the same amount of investment (Demir, 2012; Peşmen ve Yardımçı, 2008).

Gönül Sevinç¹

Turan Binici²

How to Cite This Article

Sevinç, G. & Binici, T. (2023). "A Study on the Levels of Fulfilling the Expectations of Cooperative Managers of the Social Support Project in Rural Area (SSPRA/KASDEP) Implemented in Şanlıurfa Province" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7153-7163. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70323>

Arrival: 28 April 2023

Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* In this study, the data of the PhD thesis prepared by Assist. Prof.Dr. Gönül SEVİNÇ under supervisor of Prof. Dr. Turan BİNİCİ were used. The PhD thesis received funding support for the PhD project number 13097 by the Scientific Research Projects Unit of Harran University (HÜBAP).

¹ Assist. Prof. Dr., Harran University, Faculty of Agriculture, Department of Agricultural Economics Türkiye. ORCID: 0000-0001-6322-8844

² Prof.Dr., Harran University, Faculty of Agriculture, Department of Agricultural Economics, Türkiye. ORCID: 0000-0002-2186-513X

Turkiye is one of the few countries with a high development potential for livestock activities due to demographic characteristics, culture, geographical location and climate structure. (Aydemir ve Pıçak, 2007; Koçer, Öner ve Sugözü, 2006; Palabıçak, 2019; Yavuz ve Dilek, 2019). The change in animal assets between 2004-2021 according to TSI data is given in Figure 1. The cattle stock in Turkiye, which was 10,173,246 in 2004, increased by approximately 1.77 times and reached 18,036,117 in 2021. The number of sheep and goats in Turkiye, which was 31,811,092 in 2004, increased by 1.8 times and reached 57,519,204 in 2021. When viewed proportionally, approximately 23.8% of animal assets in Turkiye in 2021 are cattle stocks. (TSI, 2023). While the stock of sheep and goats in Turkiye was 38.030.000 in 1991, the stock of cattle was 12.339.073 (G. Sevinç, 2018). In Turkey, from 1991 to 2021, the stock of sheep and goats has increased approximately 1.51 times and the stock of cattle has increased approximately 1.46 times.

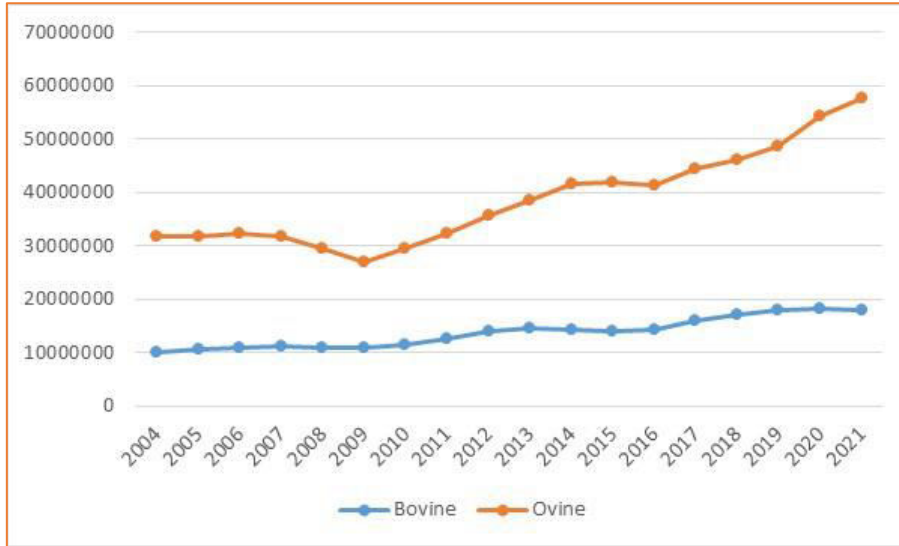


Figure 1: Change in Animal Assets in Turkiye Between 2004-2021

Although the livestock sector in our country has great economic and social importance, it is faced with important problems. The main problems faced by the sector are; low productivity, increasing input costs, insufficient income level, inadequacy of support to the sector, inability to create added value, inability to enter the market at the desired level, inability to compete, import policies that put the sector in trouble, inaccessibility to technical information, inability to find qualified personnel and migration from rural to urban areas. (Karakuş, 2011; Kaygısız, Şahin ve Yılmaz, 2022; Y. Özdemir, Kınıklı ve Engindeniz, 2022; Özek, 2022; Palabıçak, 2019; Satar, Arıkan ve Peker, 2022; G. Sevinç, Davran ve Sevinç, 2018; Yüzbaşıoğlu, 2022). These problems faced by the livestock sector reduce the income level of the breeders, reduce the welfare level, and most importantly, endanger the continuity of livestock activities.

In order to struggle the problems experienced in the livestock sector, to minimize the negative effects of the structural risks in the process of animal breeding activities, and to compete in the perfectly competitive market, breeders have to act and organize together. (Cañelik, Aydoğdu ve Sevinç, 2020; Çıkın, 2016; Mülâyim, 2010; G. Özdemir, 2021; M. R. Sevinç, 2021; Sexton, 1986; K. A. Zeuli ve Cropp, 2004; K. Zeuli ve Redel, 2005). Although the organizational models in the livestock sector change according to the purposes of establishment and legal structures, they generally appear in the form of chambers, unions, associations or cooperatives. However, when we look at the countries where the livestock sector is strong, it is seen that the organizational models are generally in the form of cooperatives.

The fact that it has the flexibility to adapt easily to very different economic and social systems in terms of structure and can be established in different ways for very different purposes makes it difficult to make a general definition of the cooperative. (Helm, 1976; G. Özdemir, 2021). Mülâyim (2010) explained the cooperative type of organization with a general framework as “individuals gather their economic forces through solidarity in order to do the things that they cannot do alone or that are beneficial for them to do together, in the best way and at the cost”. (Mülâyim, 2010). Zeuli and Cropp (2004) define a cooperative as “an autonomous association of individuals who come together voluntarily to meet their common economic, social and cultural needs and requests through a jointly owned, democratically controlled enterprise”. The explanations about the definition of the cooperative lead us to a definition that includes economic and social components. Therefore, Özdemir's (2021) definition that "cooperative is an enterprise in economic terms, as well as an autonomous organization that includes human

elements, that is, has a social aspect, is democratically managed, has legal qualifications" clearly reveals all the characteristics of the organizational model in the form of cooperative (G. Özdemir, 2021).

Today, 2.6 million cooperatives operate in the world with, 250 million employees and more than one billion partners. (G. Özdemir, 2021). According to the World Cooperative Monitoring Report for 2021 on the largest 300 cooperatives in the world, prepared jointly by the European Research Institute on Cooperative and Social Enterprises (EURICSE) and the International Cooperatives Association (ICA); In 2019, the 300 largest cooperatives had a turnover of approximately 2.2 billion USD. 32.7% of this turnover (98 cooperatives) belongs to cooperatives operating in the agriculture and food sector (EURICSE ve ICA, 2021). The distribution of the 300 largest cooperatives operating in the world by country is given in Figure 2. It is seen in Figure 2 that European countries are quite advanced in cooperatives, and 159 of the 300 large cooperatives are in European countries (EURICSE ve ICA, 2021). If the world's 300 largest cooperatives are ranked according to their turnover/per capita GDP ratio, there are four cooperatives operating in the agriculture and food sector among the top ten cooperatives in the ranking. "Trakya Oil Seeds Agricultural Sales Cooperatives Union" from Türkiye ranks 262 nd among the world's top 300 cooperatives in terms of turnover/per capita GDP ratio. (EURICSE ve ICA, 2021; Soysaraç, 2022). As of 2022, the number of cooperatives whose field of activity is livestock in Türkiye is 1,650 and the total number of members of these cooperatives is 183,187 (General Directorate of Agricultural Reform, 2022).

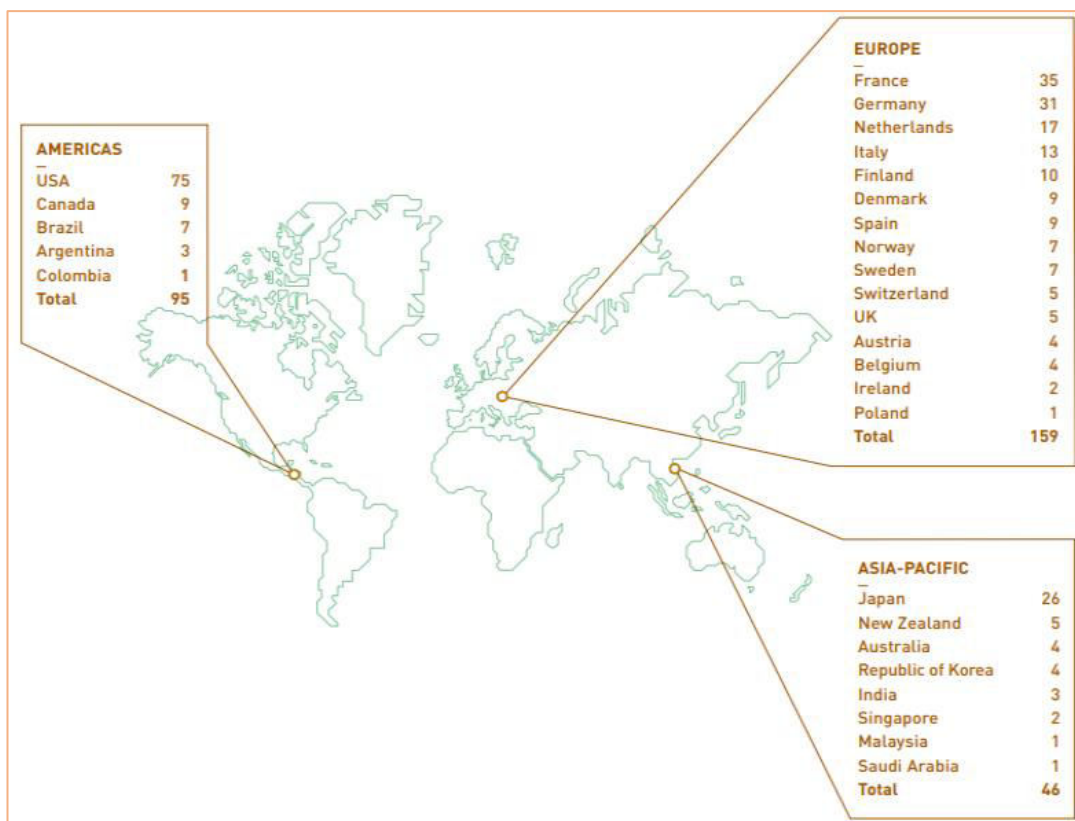


Figure 2: Distribution of the 300 Largest Cooperatives in the World by Country
Resource: (EURICSE ve ICA, 2021)

The organized action of livestock activities and breeders is important in terms of both the economic continuity of the activities and the increase in welfare in the rural. For this reason, the "Social Support Project in Rural Areas (SSPRA)" has been put into practice in order to develop and strengthen especially the organization and cooperative structures in Türkiye.

SSPRA, it was started in October 2003 with the Protocol signed on 16.08.2003 between the Ministry of Agriculture and Forestry, the General Directorate of Ziraat Bank and the Ministry of State to which the General Directorate of Social Assistance and Solidarity (GDSAS) was affiliated. The aim of SSPRA is "with the objective to implement social projects in order to increase the income levels of individuals and families in economic and social deprivation, to increase employment, to evaluate and market agricultural products on site, and to prevent migration from village to city; at the same time it is aimed that ensure the beneficiaries within the scope of the Law No 3294 are organized in the form of cooperatives and to be brought into a position to provide permanent income by giving them credit. (Ministry Of Agriculture and Forestry, 2023). Within the scope of SSPRA, farmer families in need as cooperative member are determined by Social Assistance and Solidarity Foundations (SASF) according to certain

criteria and these families are provided to establish cooperatives. Within the scope of the project, loans were to families who do not have a regular income, who are poor and who have their own agricultural land at the minimum level specified for forage crop production in the project. The credits are given to determined families through their cooperatives. The maturity of the credits to be extended to the cooperatives is five years and it is planned to be repaid in equal installments for the other three years, with a grace period for the first two years as of the maturity date.

Within the scope of SSPRA, 143.054 dairy cattle were given to 869 dairy cattle cooperatives until 2012. The total number of cooperative members benefiting from SSPRA until 2012 is 62,039. (Ministry of Agriculture and Forestry, 2023). Within the scope of SSPRA; In the province of Şanlıurfa, 3,956 dairy cattle were distributed to 16 cooperatives with a total of 1,364 members in 5 districts (Birecik, Bozova, Ceylanpınar, Haliliye/Merkez and Siverek). All of the distributed dairy cattle are culture breeds, certified and pregnant. Animal distribution started in 2007 and ended in 2012. Again within the scope of the same project; cooperative members, to whom animals were distributed, were provided with support for physical improvement in the cattle-shed, machinery and equipment used in animal care. The total budget of the SSPRA implementation, including all these investments, is 32,687,262 TL, and each cooperative member has been indebted severally as a guarantor for all three cooperative members along with their own debts. The related debt relationship has been recorded with contracts and promissory notes at Ziraat Bank branches in the districts where the cooperatives operate.

In this study, the level of meeting the expectations of the managers of the cooperatives benefiting from SSPRA in Şanlıurfa province from SSPRA, and the aspects of SSPRA supported and criticized by the cooperative managers were investigated.

MATERIAL AND METHOD

The main material of this study is the primary data obtained from the cooperative managers who received SSPRA support in Şanlıurfa. Interview forms prepared after the literature review were used to collect primary data. The questions in the interview form used in collecting primary data from cooperative managers; It includes the socio-economic characteristics of cooperative managers, their views and expectations regarding the SSPRA implementation.

In order to determine the number of cooperative managers to be interviewed, information on the number of cooperatives benefiting from SSPRA was obtained from the relevant institutions. According to the data of Şanlıurfa Provincial Directorate of Agriculture and Forestry, the number of active cooperatives benefiting from SSPRA is 16. In the study, the sample was taken as a full count. Within the scope of the study, face-to-face interviews with all 16 cooperative managers were planned and realized.

Frequency tables were primarily used in reporting the data. In order to determine the importance level of opinions and expectations regarding the SSPRA implementation, the answers given to the questions asked are shown with index tables. Index tables are the tables that present the opinions and expectations of the cooperative managers regarding the SSPRA implementation, in order of importance.

RESEARCH FINDINGS AND DISCUSSION

Socio-Economic Characteristics of Cooperative Managers

The socio-economic findings of the cooperative managers interviewed in the research area are given in Table 1. All of the cooperative managers are male and married. 52.5% (10 people) of cooperative managers are between the ages of 30-40. The youngest cooperative manager is 31 years old, and the oldest cooperative manager is 60 years old. The average age is 40.63 years, and 75% of the cooperative managers (12 people) are primary or secondary school graduates. 50% (8 people) of the cooperative managers stated that their main economic income came from farming activities, and 37.5% (6 people) from tradesman activities. One of the two cooperative managers, who is an agricultural engineer, declared that he is retired and the other is actively self-employed. 62.5% (10 people) of cooperative managers have social security.

All cooperative managers do not receive a salary for their cooperative activities. Each manager declared that they received income from their professional activities and that they did not receive a salary or return due to their activities in cooperatives. All of the cooperative managers declared that they were engaged in both plant and animal production activities before and that they still continue their farming activities economically.

Table 1: Socio-Economic Characteristics of Cooperative Managers

Age	Frequency (n)	%	Job	Frequency (n)	%
30-40	10	62,5	Farmer	8	50,0
41-50	4	25,0	Tradesmen	6	37,5
51 and above	2	12,5	Agricultural engineer	2	12,5
Total	16	100,0	Total	16	100,00

Education	Frequency (n)	%	Social security	Frequency (n)	%
Primary school	2	12,5	SSI	10	62,5
Secondary school	6	37,5	None	6	37,5
High school	6	37,5	Total	16	100,0
University	2	12,5			
Total	16	100,0			

In Sanliurfa, there is a serious pressure of the feudal structure in the social structure. Relationships between individuals in society are primary type relationships and family ties are quite strong. The rules that provide social order generally consist of religion, tribe, customs and traditions. This set of rules makes itself felt seriously in almost all kinds of individual relationships. The existence and effect of the rules of law in the relations that ensure the social order are quite weak. For these reasons, all of the cooperative managers are included in large tribal families and respected person. In interviews with cooperative managers; it has been determined that most of the individuals who are cooperative members are related to the cooperative managers.

During the individual interviews, the cooperative managers were asked why they took part in the cooperative, why they were in such a formation, and what their expectations were from the cooperative activities. 81.3% of the managers stated that they are involved in this activity in order to contribute and be beneficial both to themselves and to the people around them.

Attitudes of Cooperative Managers towards SSPRA and Cooperatives

Cooperative managers were asked 14 questions about the economic impact of SSPRA on the places where the members and cooperatives are active. The answers were taken with a three-point Likert scale arranged as ineffective, less effective and very effective. The answers given by the managers are given in Table 2.

Table 2: Economic Effects of SSPRA According to Cooperative Managers

Economic Effects	Effect Level					
	Ineffective	%	Less Effective	%	Very Effective	%
Advantage in price	7	43.7	6	37.5	3	18.8
Advantage in marketing	11	68.7	4	25.0	1	6.3
Advantage in input	10	62.5	6	37.5	0	0.0
Advantage in finance.	1	6.3	11	68.7	4	25.0
Professional and technical knowledge	7	43.7	8	50.0	1	6.3
Conscious production	10	62.5	6	37.5	0	0.0
Efficiency in production	12	75.0	4	25.0	0	0.0
Continuity in agriculture	13	81.2	1	6.3	2	12.5
Production increase	2	12.5	11	68.7	3	18.8
Benefiting from projects	0	0.0	7	43.7	9	56.3
Income increase	11	68.7	5	31.3	0	0.0
Employment growth	11	68.7	5	31.3	0	0.0
Competitiveness	13	81.2	3	18.8	0	0.0
Reduction of risks	10	62.5	6	37.5	0	0.0

Managers stated that SSPRA was very effective (56.3%; 9 managers), especially in benefiting from projects. A question was asked to the managers about their follow-up of projects other than SSPRA, and it was determined that 56.2% of the managers (7 people) followed other projects. Cooperative managers stated that they followed other projects in order to improve the dairy industry and to increase the added value by processing the raw materials obtained from animal production (Table 2).

The second major impact of SSPRA is on financing and funding. 25% (4 managers) of the executives stated that the project is "very effective" in providing a financial advantage; 68.7% of them state that it is less effective and they think that thanks to SSPRA, cooperatives can easily meet their financing needs (Table 2).

The economic purposes of the SSPRA application are to solve the marketing problems, to provide an advantage in the prices of inputs used in production (forage, medicine, machinery, etc.); increasing the level of awareness, productivity, income, competitiveness and employment in production. Cooperative managers stated that with the

implementation of the SSPRA, there was no positive change in the members of the cooperative for these purposes or there was a very little/insignificant change (Table 2).

Another purpose of SSPRA is to provide positive structural changes at the social and organizational level both in the members and in the places where the cooperatives operate. Regarding the subject, 9 questions were asked to the managers. The answers were taken with a three-point Likert scale arranged as ineffective, less effective and very effective. The answers of the administrators are given in Table 3.

Table 3: Social and Organizational Effects of SSPRA According to Cooperative Managers

Social and Organizational Effects	Effect Level					
	Ineffective	%	Less Effective	%	Very Effective	%
Communication level	11	68.7	4	25.0	1	6.3
Loyalty to institutions	10	62.5	5	31.2	1	6.3
Public Services	15	93.7	1	6.3	0	0.0
The social role of women	14	87.5	2	12.5	0	0.0
Child labor in agriculture	16	100.0	0	0.0	0	0.0
Migration from rural to urban	8	50.0	7	43.7	1	6.3
Colloborative action	12	75.0	2	12.5	2	12.5
Organization	12	75.0	2	12.5	2	12.5
Education	13	81.2	3	18.8	0	0.0

Cooperative managers think that SSPRA has no positive effect on social and organizational aspects, except for the prevention of rural-urban migration. Particularly, all or almost all of the administrators stated that SSPRA had no effect on issues such as reducing child labor in the agricultural sector, increasing public services in rural areas, positively changing the role of women in society and increasing the level of education (Table 3).

Cooperative managers were asked to indicate the problems they encountered during the implementation of SSPRA in an open-ended manner, in order of importance. The answers given were gathered under five headings, and the answers given by each manager in order of importance were evaluated on the condition of giving one to the most important problem option and five to the least important option. The preference distribution and index ranking of the answers are given in Table 4.

Table 4: The Problems Encountered by Cooperative Managers in the Implementation of SSPRA

Problems Experienced by Managers	1st preference	2nd preference	3rd preference	4th preference	5th preference	Index	Rank
We were left alone by institutions	11	5				21	1
There is no unity and solidarity	5	7	1	1	2	36	2
Livestock policies		4	11	1		45	3
Lack of qualified personnel			3	10	3	64	4
economic conjuncture			1	4	11	74	5

Cooperative managers stated that the most important problem they experienced during the implementation of SSPRA was "being left alone by institutions". The problem of being left alone by institutions; It ranks first both in the answer given to the open-ended question and in the index-based rating (Table 4). During the field interviews, the managers constantly stated that both the ministry personnel and SASF personnel did not support them in terms of functioning and technique during the SSPRA implementation process, and that they could not find an interlocutor in solving their problems during the implementation process.

The problem of not achieving unity and solidarity in the cooperative, which is in the second place in the index-based rating, is related to the perspectives of the cooperative members towards the organization. Among the other problems experienced by the managers, "livestock policy and economic conjuncture" are macro-scale policies that are especially related to political power. During the field interviews, the managers stated that the economic conjuncture and the livestock policies (unregistered animal entry due to the civil war in Syria, purchase of imported animals and animal products in certain periods, insufficient support for forage crop production, etc.) seriously affected the prices of all animal products (Table 4).

Cooperative managers were asked to indicate the problems experienced by the cooperative members during the SSPRA implementation in an open-ended manner, in order of importance. The answers given were gathered under five headings, and the answers given by each manager in order of importance were evaluated on the condition of giving one to the most important problem option and five to the least important option. The preference distribution and index order of the answers are given in Table 5.

Table 5: Problems Encountered by Cooperative Members in the SSPRA Implementation According to Cooperative Managers

Problems Encountered by Cooperative Members	1st preference	2nd preference	3rd preference	4th preference	5th preference	Index	Rank
Maintenance costs	11	5				21	1
Problems in the industry	5	3	3	4	1	41	2
Technical support		4	5	4	3	54	3
Insufficient livestock activity knowledge		4	6	1	5	55	4
Product marketing			2	7	7	69	5

Cooperative managers stated that the most important problem faced by the cooperative members during the SSPRA implementation was “not being able to cover the costs of animal care”. The problem of the cooperative members' inability to cover the costs of animal care is in the first place both in the answer to the open-ended question and in the index-based rating (Table 5).

SSPRA's Success According to Cooperative Managers

Cooperative managers were asked 7 questions about the contribution of SSPRA to the development of livestock in the region. The answers were taken with a three-point Likert scale arranged as ineffective, less effective and very effective. The answers of the managers are given in Table 6.

Table 6: Effects of SSPRA on the Development of Livestock According to Cooperative Managers

Examined Criteria	Effect Level					
	Ineffective	%	Less Effective	%	Very Effective	%
Increase in livestock income	11	68.7	5	31.3	0	0.0
Increase in specialization	8	50.0	8	50.0	0	0.0
Increase in the number of animals	8	50.0	6	37.5	2	12.5
Improvement in animal breeds	13	81.2	3	18.8	0	0.0
Increase in forage crop production	8	50.0	8	50.0	0	0.0
Improvement in cattle-shed	5	31.3	9	56.2	2	12.5
Specialization in silage and forage	7	43.7	9	56.2	0	0.0

Considering the answers given by the cooperative managers, there are two criteria that SSPRA is considered to be very effective in animal husbandry. To the question of the level of impact of SSPRA on the increase in the number of animals in the region, 12.5% (2 managers) of the cooperatives managers "very effective", 37.5% (6 managers) "less effective" and 50% (8 managers) gave the answer "ineffective". To the question of the level of impact of SSPRA on the improvement activities in the cattle-shed in the region, 12.5% (2 managers) of the cooperative managers "very effective", 56.2% (9 managers) "less effective" and 31.3% (5 managers) gave the answers "ineffective". The vast majority of cooperative managers think that SSPRA is ineffective, especially in increasing animal husbandry income (68.7%; 11 managers) and improving animal breeds (81.2%; 13 managers) (Table 6).

The cooperative managers were asked open-ended questions about the main factors affecting the success of the SSPRA implementation, and they were asked to indicate these factors in order of importance. The answers given were gathered under five headings, and the answers given by each manager in order of importance were evaluated on the condition of giving one to the most important factor option and five to the least important option. The preference distribution and index order of the answers received are given in Table 7.

Cooperative managers stated that the most important factor affecting the success of the SSPRA implementation is the support provided by the institutions during the implementation. According to the cooperative managers, the two most insignificant factors are that the cooperative members have livestock experience and that the region is suitable for dairy cattle activities (Table 7).

Table 7: Factors Affecting the Success of SSPRA According to Cooperative Managers

Factors Affecting Success	1st preference	2nd preference	3rd preference	4th preference	5th preference	Index	Rank
Support of institutions	14	4	1			25	1
Sense of unity in members	1	5	7			32	2
Consciousness of members	1	3	7	4	1	49	3
Livestock experience of members		1	1	8	6	67	4
The suitability of the area		3		4	9	67	5

The open-ended question of what should be done in order for the SSPRA implementation to be successful was asked to the cooperative managers and the managers were asked to indicate their answers in order of importance. The answers given were gathered under five headings, and the answers given by each manager in order of importance were evaluated on the condition of giving one to the most important "need to be done" option and four to the least important option. The preference distribution and index order of the answers received are given in Table 8.

Table 8: Topics Need to Do for the Success of SSPRA, According to Cooperative Managers

Topics need to do	1st preference	2nd preference	3rd preference	4th preference	Index	Rank
Support and control of institutions	12	3		1	22	1
Organization of the income earners	3	9	4		33	2
Support only families		4	9	3	47	3
Appropriate region selection	1		3	12	58	4

Cooperative managers believe that for the SSPRA to be successful, the support (material, technical, etc.) and control of the relevant institutions should be present. Among the answers given, there are two remarkable answers. According to the cooperative managers, the second important thing to do in order for the SSPRA to be successful is the selection of the members whose income level is not very low in the process of determining the cooperative members. Cooperative managers think that in order to ensure the continuity of livestock activities, the members should have equity capital that can cover the operating expenses (forage, veterinary, medicine, etc.) from the beginning of their activities until they reach the size of the economically profitable. Another remarkable answer is the view that supports should be given per family, not as a cooperative. The reason behind this view is the discomfort felt from the pressure created by the responsibilities of joint indebtedness on the cooperative members who pay their debts. Cooperative members signed a debt note at Ziraat Bank through SASF, equal to the amount of support given to them. The signed debt notes were arranged in the form of joint and several liability. In the other words, each partner must be a guarantor for the debts of the other three partners and in order for the debt relationship to disappear, all four members must close/pay their debts. The debt of the members who do not pay their debts also puts the other members (joint indebtedness) under responsibility. This puts the members under serious pressure (Table 8).

CONCLUSIONS and RECOMMENDATIONS

A cooperative is a business owned by natural or legal persons through a union/association that seeks to satisfy their common needs (supply of goods and services, marketing their own products and services, creating employment, etc.). A cooperative is a "business" while producing solutions to economic problems, and an "association/union" while providing cooperation between people in the process of solving these problems. In other words, it is a unique socio-economic organization that has both social and economic aspects (Çıkm, 2016). Development cooperatives are independent organizations in their management activities.. The role of the state in these cooperatives is to encourage the establishment of cooperatives, to guide them, to provide training services on general cooperatives and technical issues, to provide technical assistance and consultancy in order to provide investment opportunities suitable for cooperatives and country conditions, and to assist in the preparation of necessary financing opportunities for these activities (Mülâyim, 2010).

Although there are basically economic reasons for trying to carry out the SSPRA implementation through cooperatives, there is also the goal of increasing the organization in the rural, providing common awareness and gaining the ability to act together. However, these goals can be realized by individuals who think rationally, are conscious of being an individual, and have assimilated a democratic participatory political approach. In general terms, it can be said that the SSPRA implemented in Şanlıurfa did not contribute positively in terms of the aims of the project. The social structure of Şanlıurfa province, which has its own characteristics, has a great effect on the emergence of this picture.

In many sociological studies, including the rural areas of Şanlıurfa, it is stated that the semi-feudal structure is still effective on the formation of the social structure and order. This situation brings with it the pressure not of the rules of law, but of the religious rules and the customs and traditions created by the tribal system in the formation and protection of the social life order. Customary rules and tribe, community and feudal structure rules are very effective in the social relations of the individuals in the research area. The effect of these rules is seen in every stage of social life and social relations. These rules determine the relationships and behaviors of individuals, both within primary groups and within secondary groups. With the effect of these rules, especially for individuals living in rural areas, the culture of unquestioning obedience and allegiance to the leaders (tribe, community, sect, etc.) is highly developed.

The cooperative system is a form of organization in which each partner takes responsibility, and every individual behavior and action affects other members of the cooperative. In this context, cooperative members are expected to act with a sense of belonging, which is participatory, hardworking, responsible and owning the cooperative. However, in the interviews with the cooperative managers, it was determined that although various trainings on organization were given, the awareness and responsibility of the organization could not be developed in the cooperative members. This individual behavior of cooperative members negatively affects the existence of cooperatives and their activities.

During the field research process, cooperative managers stated that "cooperatives should be established, managed and supervised by the state" in order for the SSPRA implementation to be more successful. This suggestion ranks first both in the answer to the open-ended question and in the index-based rating. This point of view of the cooperative managers constitutes the cornerstone of an approach that is suitable for the basic social structure of the region in order for the SSPRA implementation to be successful.

The socio-cultural and social structure dynamics of the region should definitely be taken into account in the development projects including the organization to be implemented in the rural areas of Şanlıurfa. This point of view is especially important in projects such as dairy farming, where the return on investment is long and positive structural changes are aimed both in socio-cultural and economic terms. In the implementation of SSPRA, these social dynamics in the region were seriously ignored. For the success of the SSPRA implementation, the relevant state institutions should be involved in as a stabilizing and supporting element within the cooperatives in the process from the beginning to the end of the project. Therefore, every process such as the management, supervision and recording of the activities of cooperatives should be under the control of qualified personnel to be assigned by the relevant institutions. From the start of the cooperatives' activities until the economically risky periods are over, the supervision of these personnel, and even the management if necessary, will increase the success of projects such as SSPRA. When suitable conditions are provided for the sustainability of the cooperative, (overcoming the economic risks as a cooperative, improving the awareness level of the cooperative members, gaining the ability to act collectively and democratic behavior ability) all activities can be left to the management and control of the cooperative members.

REFERENCES

- Aydemir, C. ve Pıçak, M. (2007). GAP Bölgesinde Hayvancılığın Gelişimi ve Türkiye İçindeki Konumu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 13-37.
- Cançelik, M., Aydoğdu, M. H. ve Sevinç, M. R. (2020). A Research on the Activities and Problems of Agro-Based Producers and Breeder Associations in Sanliurfa, Turkey. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 22(1-III), 15-23.
- Çıkin, A. (2016). *Bir Başkadır Kooperatifçilik*. İzmir: TARIŞ Yayınları.
- Demir, N. (2012). AB ve Türkiye'de Hayvancılık Politikalarındaki Son Gelişmelerin Uyum Süreci Açısından Karşılaştırılması. *Alınteri*, 23(2), 58-63.
- Dinler, Z. (2008). *Tarım Ekonomisi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- EURICSE ve ICA. (2021). World Cooperative Monitor (Report 2021). 12 Nisan 2023 tarihinde https://monitor.coop/sites/default/files/2022-01/WCM_2021_0.pdf adresinden erişildi.
- Gusev, A. Y. ve Koshkina, I. G. (2022). Labour Productivity in The Agricultural Sector of The National Economy is A Key Factor in The Rise of Production Efficiency. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 949, 012037.

Guth, M., Stepień, S., Smędzik-Ambroży, K. ve Matuszczak, A. (2022). Is Small Beautiful? Technical Efficiency And Environmental Sustainability of Small-Scale Family Farms Under The Conditions of Agricultural Policy Support. *Journal of Rural Studies*, 89, 235-247.

Helm, F. C. (1976). *Kooperatif İşletme Ekonomisi*. (İ. Cemalcılar, Çev.). Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.

Karakuş, K. (2011). Türkiye'nin Canlı Hayvan ve Kırmızı Et İthaline Genel Bir Bakış. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 1(1), 75-79.

Kaygısız, A., Şahin, O. ve Yılmaz, İ. (2022). TARSİM Büyükbaş Hayvan Hayat Sigortasına Yetiştiricilerin Yaklaşımı ve Risk Faktörlerinin Belirlenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarım ve Doğa Dergisi*, 25(Ek Sayı 1), 290-2999.

Koçer, N. N., Öner, C. ve Sugözü, İ. (2006). Türkiye'de Hayvancılık Potansiyeli ve Biyogaz Üretimi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 17-20.

Mülâyim, Z. G. (2010). *Kooperatifçilik*. Ankara: Yetkin Yayınları.

Özdemir, G. (2021). *Kooperatifçilik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özdemir, Y., Kınıklı, F. ve Engindeniz, S. (2022). Süt Sığırcılığı İşletmelerinin Hayvancılık Desteklerinden Yararlanma ve Memnuniyet Düzeyinin Saptanması: Balıkesir İli Gönen İlçesi Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-10.

Özek, K. (2022). Balıkesir İlinin Hayvancılık Potansiyeli ve Geleceği. *Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 239-251.

Palabıçak, M. A. (2019). *Türkiye'de Kırmızı Et Sektörü ve Geleceğe Yönelik Üretim ve Tüketim Dengesinin Analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.

Peşmen, G. ve Yardımcı, M. (2008). Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türkiye Hayvancılığının Genel Durumu. *Veteriner Hekimler Derneği Dergisi*, 79(3), 51-56.

Saçlı, Y. (2005). *Türkiye Sığırcılığında Alternatif Gelişme Olasılıkları ve Geleceğe İlişkin Politikaların Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Satar, M., Arıkan, M. S. ve Peker, A. (2022). Kırsalda Girişimcilik Örneği: Uzman Eller Projesi İle Desteklenen Hayvancılık İşletmelerinin Sosyo-Ekonomik Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-101.

Sevinç, G. (2018). *Süt Sığırcılığı Desteği Alan Kooperatif İşletmelerinin Örgütlenmeye ve Kırsal Kalkınmaya Etkisi: Şanlıurfa İli KASDEP Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Harran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.

Sevinç, G., Aydoğdu, M. H., Cañçelik, M. ve Sevinç, M. R. (2019). Farmers' Attitudes Toward Public Support Policy for Sustainable Agriculture in GAP-Şanlıurfa, Turkey. *Sustainability*, 11(23), 6617.

Sevinç, G., Davran, M. K. ve Sevinç, M. R. (2018). Türkiye'de Kırdan Kente Göç ve Göçün Aile Üzerindeki Etkileri. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 70-82.

Sevinç, M. R. (2021). Farmers' Perception of Agricultural Cooperatives: The Case of Şanlıurfa, Turkey. *Ciência Rural*, 51(13), e20200445.

Sexton, R. J. (1986). Cooperatives and The Forces Shaping Agricultural Marketing. *American Journal of Agricultural Economics*, 68(5), 1167-1172. doi:10.2307/1241869

Soysaraç, B. (2022). 2021 Dünya Kooperatif İzleme Raporu. 12 Nisan 2023 tarihinde <https://sosyalekonomi.org/2021-dunya-kooperatif-izleme-raporu/> adresinden erişildi.

Springmann, M. ve Freund, F. (2022). Options for Reforming Agricultural Subsidies from Health, Climate, And Economic Perspectives. *Nature Communications*, 13, 82.

Tarım Reformu Genel Müdürlüğü. (2022). Tarımsal Örgütlenme Tablosu. 25 Nisan 2023 tarihinde <https://www.tarimorman.gov.tr/TRGM/Link/55/Uretici-Orgutleri> adresinden erişildi.

- Tarım ve Orman Bakanlığı. (2023). Kırsal Alanda Sosyal Destek Projesi. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://www.tarimorman.gov.tr/Konular/Kirsal-Kalkinma/Projeler> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2023). Türkiye Hayvan Sayısı. 10 Nisan 2023 tarihinde <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=101&locale=tr> adresinden erişildi.
- Yavuz, F. ve Dilek, Ş. (2019). *Türkiye Tarımına Yeniden Bakış*. İstanbul, Türkiye: SETA Yayınları.
- Yüzbaşıoğlu, R. (2022). Büyükbaş Hayvancılık İşletmelerinin Mevcut Durumu, Teknik ve Ekonomik Yapısı, Sorunları ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma (Tokat İli Merkez İlçe Örneği). *Ziraat Mühendisliği*, (375), 4-17.
- Zeuli, K. A. ve Cropp, R. (2004). *Cooperatives: Principles and Practices in The 21st Century*. Madison, USA: Cooperative Extension of University of Wisconsin.
- Zeuli, K. ve Redel, J. (2005). Cooperatives as a Community Development Strategy: Linking Theory and Practice. *Journal of Regional Analysis and Policy*, 35(1), 43-54.



Tahâ Hüseyin'in Duâu'l-Keravân Romanında Kadın Olgusu

The Phenomenon of Women in Taha Hussein's Novel Duâu 'l-Keravân

ÖZET

Modern Mısır edebiyatında Batılılaşma süreciyle başlayan toplumsal değişim romanının konusu olmuş, ilk örneklerinden itibaren kadın başta olmak üzere modernite ve Mısır'ın sosyal ve siyasal yapısından kaynaklanan problemler sorunsalları arasında yer almıştır. İlk dönem roman yazarları arasında adı geçen Tahâ Hüseyin, dini literatüre hakimiyeti yanında sorgulayıcı bakış açısıyla olguları değerlendirmiş, yazdığı romanlarda tevekkül anlayışını sorunsallaştırmıştır. Yazar 1934 yılında yayınlanan Duâu'l- Keravân (Keravân Kuşunun Çağırısı) adlı romanda farklı kadın karakterlerle bu olguyu tartışırken Mısır'ın Batılılaşma sürecinde modernite ile toplumsal yapıdan kaynaklanan tabakalaşma olgusuna da yer vermiştir. 20. Yüzyılın ilk yarısında romanın ana sorunsallarından olan kadının birey olma hakkı ile toplumsal ve siyasal yapıda yaşanan problemlerin nedenleri arasında gösterilen tevekkül anlayışı romanda aynı karede yer almakla öğrenilmiş çaresizliğin yıkıcı gücü eylem ön plana çıkmaktadır. Çalışmada yazarın olay örgüsü içinde yer verdiği kadın karakterler üzerinden bireyin tercihleriyle yaşamını inşa etme gücüne yaptığı vurguya işaret edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mısır, Edebiyat, Tahâ Hüseyin.

ABSTRACT

In modern Egyptian literature, the social change that started with the Westernization process has been the subject of the novel, and the problems arising from modernity and the social and political structure of Egypt, especially women, have been among its problematics since its first examples. Tahâ Hussein, who is mentioned among the first period novelists, evaluated the phenomena with a questioning perspective in addition to his command of religious literature, and problematized the understanding of tawakkul in his novels. In the novel Duâu'l- Keravân (Curlew's Prayers) published in 1934, the author discussed this phenomenon with different female characters and also included the phenomenon of stratification arising from modernity and social structure in Egypt's Westernization process. In the first half of the 20th century, the woman's right to be an individual, which is one of the main problematics of the novel, and the understanding of reliance, which is shown among the causes of the problems experienced in the social and political structure, are in the same frame in the novel, and the destructive power of learned helplessness comes to the fore. The study will point out the author's emphasis on the power of the individual to build his/her life with his/her choices through the female characters in the plot.

Keywords: Egypt, Literature, Taha Hussein

GİRİŞ

Mısır'da 1789 yılında Napolyon istilasıyla başlayan Batılılaşma süreci, toplumsal yaşamdan edebiyata hayatın tüm alanında değişime kapı aralarken din ve geleneğin modernite ile kurduğu ilişki bu değişimin ivmesini belirlemiştir. Napolyon'un işgaline son vermek için gönderilen Mehmet Ali Paşa'nın Mısır'ı Osmanlı'dan bağımsız bir sınıra kavuşturma arzusu ile destek verdiği bu süreçte modern eğitim veren okulların açılması, yurt dışına öğrenci heyetlerinin gönderilmesi ile Batılı yaşam tarzına aşına bir nesil doğmuş, moderniteyi kendi ülke şartlarıyla kıyaslayan gençlerin başlattığı tartışma pek çok sorunsalı gündeme taşımıştır.²

Erkeğin ne kalbinde ne sofrasında saltanatı olmayan, sessiz çılgığı boğazına hapsolmuş, varlığı hizmet davranışlarıyla sınırlı Mısır kadınının gölge silueti karşısında istila sırasında şuh kakhahalarla binek arabalarda salınan Fransız kadınlarının sokakları dolduran görüntüsü (Cevher 1958:161) bu karşılaşmanın ilk basamağını oluşturur. Fransa'ya giden öğrenci heyetine başkanlık eden Rifâa Râfi et-Tahtâvî'nin³ (1801-1873) bu ülkede bulunduğu sırada şahit olduklarını dile getirdiği *Tahlisu'l-İbriz fi Telhisu'l-Bâriz* (1834) adlı eseri kadın olgusunun

Asiye Çelenlioğlu¹

How to Cite This Article

Çelenlioğlu, A. (2023). "Tahâ Hüseyin'in Duâu'l-Keravân Romanında Kadın Olgusu" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7164-7170. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69830>

Arrival: 03 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0003-3197-592X

² Mehmed Ali Paşa bu amaca yönelik olarak modern bir ordu ve donanma oluşturmaya önem vermiş, bunun için gerekli olan harp, tıp, veterinerlik, eczacılık ve mühendislik okullarını kurmuştur. Bu okullara başlarda çoğu İtalyan, Fransızlardan oluşan hocalar öğretmenlik yaparken Mısırlıların buralarda eğitim verebilmesi için dil okulları açmış ve yurt dışı öğrenim burslarını başlatmıştır. Umer ed-Dusûkî, *Fi'l-Edebi'l-Hadis*, C: 1, Kahire, Matbaatu'l-Lecenetu'l-Beyan, 1966, s. 18; Abdülaziz Çavuş, *el-İtticâhât es-Siyasiyye ve'l-Fikriyye fi'l-edebi'l-Arabiyyi'l-Mısır*, Kahire, Dâru'l-Mektebi'l-Endülüs, 1929, s. 38; Daha fazla bilgi için bkz. A. el-Muhâfaza, *İtticâhâtu'l-Fikriyye inde'l-Arap fi Asri'n-Nahda*, Beyrut, el-Ehliyye li'n-Neşri et-Tevzi, 1987, s 201-204.

³ Hayatı hakkında bakınız Cemâleddin eş-Şeyyâl, *Târîhu't-Terceme ve'l-Hareketi's-Sekâfiyye fi 'aşri Muhammed 'Ali*, Kahire, Dâru'l-Mektebi'l-Endülüs, 1951, s. 119-146.

bir sorunsala dönüşmesini sağlayan eserlerdendir. Tahtâvî bu eserinde yeterli sandalye olmadığı durumlarda bir mecliste oturma önceliğinin kadınlarda olduğunu, arkadaş ziyaretlerinde evin erkeğinden önce kadınına selam verildiğini yazmış (Tahtavi 2011:136), başarılı işlere imza atan kadınlara işaret ettikten sonra “‘*Erkeğin güzelliği aklında, kadının güzelliği dilindedir.*’ sözü bu ülke için geçerli değil.” (Tahtavi 2011:105) demiştir.

Böylelikle toplumsal yaşamda varlığı fark edilen kadının eğitimi, eş seçme özgürlüğü ilk tartışılan konular arasında yer alırken bu tartışmada dinden ziyade gelenekler belirleyici olmuştur. Kadının eğitimi Tahtâvî, Selîm el-Bustânî (1848-1883), Ahmet Faris eş-Şidyâk (1804-1887), Kevâkibî (1855-1902), Şiblî Şemîl (1850-1917) gibi pek çok âlimin hem fikir olduğu konular arsında yer alırken bunun ev işlerini destekleyen ve eşinin evdeki konforunu artıracak temel eğitimle sınırlı kalması yine müşterek düşünceler arasındadır (el-Muhâfaza 1987:189-192). Kadını birey olarak olumlayan, peçesini kaldırarak (Emîn 2012:70) toplum hayatına katılmasını, kadının düşüncesinde, iradesinde ve yaptıklarında özgür olmasını savunan Kâsım Emîn ise bu düşüncelerini *Tahrîrû'l-Mer'e* (1899) ve *el-Mer'etü'l-Cedide* (1900) adlı iki kitapta toplamıştır.

Toplumsal alanda yaşanan bu gelişmelere paralel olarak çeviri faaliyetleriyle başlayan roman sanatı, gazete tefrikalarıyla geniş okuyucu kitlesine yayılmış, dil yeni mefhumları ifade edecek şekilde zenginleşip sadeleşirken roman sanatı Mısır insanını anlatan bir forma bürünmüştür. Söz konusu dönemde Muhammed Hüseyin Heykel'in ilk Mısır romanı kabul edilen *Zeynep* (1914) adlı eserinin kadının evliliği konusunu ele alması toplum edebiyat ilişkisinin önemli bir kanıtıdır. İlk dönem roman yazarlarından Mahmûd Tâhir Lâşîn (1894-1954), İbrahim el-Mâzinî (1889-1949), Tevfik el-Hakîm (1898- 1987), Abbâs Mahmûd el-Akkâd (1889-1964), Mahmûd Teymûr (1894-1973) ve Tahâ Hüseyin (1889-1973) bu olguyu kaleme aldıkları eserlerinde sorunsallaştırırken sürecin I. Dalga kadın hareketine paralel geliştiği görülür. Hâkim bakış açısı kadının erkeğe konfor alanı sağlayacak bir donanım ve eğitime sahip olması ana fikrinde temellenirken kadın düşmanlığıyla bilinen Tevfik el-Hakîm'in istisnai tutumu yanında Tahâ Hüseyin'in⁴ bu sorunsalı daha geniş yelpazede ele almıştır.

Tahâ Hüseyin kadının sessizliğini bir çılgınlığa dönüştürdüğü *Şeceratu'l-Bûs* (1944)⁵ adlı romanında ele aldığı sorunsallardan biri çok eşlilik olmuştur. Bu olguya karşı farklı kadın tutumları ve duygu durumlarına şahit olduğumuz eserde karakter zenginliği konuya derinlik kazandırırken *Duâ'u'l-Keravân* romanındaki aciz ve muktedir olma çizgisinde hayat verdiği farklı tiplerle bireyin yaşamını inşa etme gücüne vurgu yapmaktadır. Söz konusu dönemde roman sanatında kalem oynatan yazarlar arasında roman özelliklerine sahip olma açısından eserleri tartışılacak olan Tahâ Hüseyin'in 20. yüzyılın ilk yarısında Mısır toplum yapısındaki sorunsalları belirleme ve ele aldığı hikayelerde kurgulama özelliği diğerlerine göre daha başarılı gözükmektedir.

Tahâ Hüseyin'in sorgulayıcı bakış açısı, Mısır'da eğitimi konu edindiği *Edib* (1935)⁶ romanında olduğu gibi diğer eserlerinde de görülmektedir. Felsefeye olan ilgisinden de kaynaklanabilecek bu durum sadece roman sanatı için değil Mısır'ın sosyal zeminde yaşadığı tüm sorunlar için farklı bir bakış açısı oluşturmuştur.⁷

DUÂU'L-KERAVÂN

Mısır'ın coğrafi ve siyasi şartlarının sonucu olarak şekillenen yaşam biçimi Batılılaşmayla birlikte yadsınmaya başlarken örf ve geleneğin şekillendirdiği kadın ve aile dikkat çeken unsurların başında gelir. Devlet eliyle sulama yapılan toprakların büyük kısmı az sayıda ağa ve beyin elinde olduğu Mısır köylerinde az miktarda toprağa sahip köylü vergi yükü altında ezilirken geri kalan büyük oran geçimini marabalıkla karşılamaktadır. 20. yüzyılın ilk çeyreğinde bir mısır koçanına bedenini satan köy kızlarını sorunsallaştıran ve köy romancısı olarak anılan

⁴ Taha Hüseyin 1889 yılında Mısır köylerinden birinde doğmuştur. Küçük rütbeli memur olan babanın yedi çocuğundan biridir. Üç yaşında görme yetisini kaybeden Taha Hüseyin keskin zekâsıyla eğitim hayatına devam edebilmiştir. Küttapta Kur'an hıfzını tamamladıktan sonra kardeşleri gibi Ezher'e gidebilmek için klasik eserleri okuyarak hazırlanmıştır. 13 yaşında başladığı Ezher'de nahiv ve dini ilim tahsil ettikten sonra Müberrred'in "Kâmil" ve Ebû Temmâm'ın Hamâse'si gibi Arap Edebiyatı klasiklerini okumuştur. Kadının özgürlüğünü savunan Muhammed Abduh ve Kâsım Emîn'in fikirleriyle el-Ceride gazetesinde yeni siyasî, ahlâkî ve toplumsal ölçüler ortaya koyan Lütfî es-Seyyid'den etkilenmiştir. 1908 yılında ilk Mısır üniversitesi açıldığında büyük bir heyecanla konferanslara katılmış, Avrupalı hocalardan dinlediği dersler onu edebiyat araştırmalarına sevk etmiştir. Ebû Alâ hakkında hazırladığı çalışmayla doktorasını tamamlayan Taha Hüseyin yurt dışına gönderilen öğrenci heyetiyle bir yıllığına gittiği Monopoli'de tarih eğitimi almış, üniversitenin içine düştüğü mali sıkıntılar nedeniyle geri çağırıldıktan üç ay sonra yeniden Paris'e hareket etmiştir. Sorbon Üniversitesi ve Collega de France'da tarih, edebiyat, felsefe ve sosyoloji dersleri almış, Yunanca ve Latince öğrenmiş, eğitimi sırasında kendisine yardımcı olan Fransız bayanla evlenmiştir. İbn Haldûn sosyolojisi üzerine yaptığı çalışma ile ikinci kez doktorasını tamamlayan Taha Hüseyin I. Dünya Savaşından sonra Mısır'a döndüğünde üniversitede ders vermeye başlamıştır. Gazetede Yunan Edebiyatı, Aristoteles felsefesi hakkında yazılar yazmış, Arap şiiri ve Abbâsi dönemi edebiyatıyla ilgili yazdığı makaleler nedeniyle eleştirilmiştir. 1924 yılında devlet üniversitesi açıldığında Arap Dili Edebiyatı Bölümünde dersler vermiş, yaptığı çeviriler ve telif eserlerle eğitim ve kültür hayatına katkı sağlamıştır. 1926 yılında Decart'ın her şeyden şüphe ederek gerçeğe ulaşma yöntemiyle kaleme aldığı "Cahiliye Şiiri" adlı çalışma Mustafa Sâdik er-Râfî başta olmak üzere pek çok Ezher şeyhinin tepkisine rağmen basılmıştır. İsmail Sıdkî döneminde üniversiteden ayrılarak VEFD'e katılan Taha Hüseyin Kevkebu's-Şark gazetesinde yazmaya başlamıştır. 1934 yılında tekrar üniversiteye dönmüş ilmi, fikri ve edebî pek çok eser telif etmiştir. 1950 yılında eğitim bakanı olmuş 1972 yılında vefat edinceye kadar Mısır Kültür hayatının gelişmesine katkıda bulunmuştur. Daha fazla bilgi için bkz. Şevkî Dayf, *el-Edebu'l-Arabiyyi'l-Muâsir fi Mısır*, Kahire, Dâru'l-Meârif, 1961; Tahâ Hüseyin, *Eyyâm*, Cilt: I-II-III, Kahire, Müessesetu'l-Ehrâm, 1992.

⁵ Tahâ Hüseyin, *Şeceratu'l-Bû's*, Kahire, Müessesetu'l-Hindâvî li't-Ta'lim ve's-Sekâfe, 2013.

⁶ Tahâ Hüseyin, *Edib*, Kahire, Müessesetu'l-Hindâvî li't-Ta'lim ve's-Sekâfe, 2014.

⁷ Onun, *Müstakbelü's-Sekâfe fi Mısır* adlı eserinde (I-II, Kahire 1938) eğitim sorununu tartıştığı görülür.

Abdurrahmân eş-Şarkâvî (1920-1987) ikinci büyük dünya savaşı yıllarında Mısır'a akın eden İngiliz askerlerinin yanına hizmetçi olarak giden köy kızlarını *Kulûb Hâliye* (1956)⁸ romanında konu edinmiştir.

Genel olarak köy hayatını konu edinen romanlara bakıldığında çiftçi kesimin aristokrat evlerdeki kadınların yaşantısından dini ve örfi anlamda belirgin çizgilerle ayrıldığı görülür. Heykel'in *Zeyneb* (1914)⁹ romanında büyük topraklara sahip bey kızı sokağa çıkma özgürlüğüne sahip değilken köy kızlarının çalışma şartlarına binaen erkeklerle birlikteliği mazur görülen bir durumdur. Dinin ve geleneğin tabakalaşmayla şekillendiği bu yapıda fakir kızların zengin bekâr evlerinde hizmetçi olarak çalışması alışılmış bir durum haline gelmiştir. Her tabaka kendi içindeki normlarla şekillenirken tartışmasız kırmızı çizgi olan kadın namusu kendisinden ziyade velisine emanet edilmiş ve bu kutsal olgunun ihlali kan ile ödenmiştir.

Yukarıda ifade edildiği şekliyle doğulu toplumlarda, dinden ziyade geleneğin şekillendirdiği toplumsal yapıda, kadın olgusunu farklı karakterlerle işleyen ve varoluşçu bakış açısıyla bireylerin kendi hayat sorumluluklarını alması felsefesinde kalem oynatan Tahâ Hüseyin'in söz konusu romanı, kadına 'iradesini kullanarak kadın olma hakkına sahip çıkacağını' öğreten eşsiz bir eserdir. Secîlî bir üslupla kaleme alınmış roman 135 sayfadan oluşmaktadır. Tahâ Hüseyin'in belki de anlattığı hikâyeye muvâfık olarak kullandığı üslup zaman zaman okuyucu üzerinde olumsuz bir tesir uyandırır da dili kullanmadaki becerisi tartışılmazdır.

Taha Hüseyin'in *Duâu'l-Keravân (Keravân Kuşunun Çağrısı, 1934)* adlı eseri küçük hacmine rağmen 20. yüzyılın ilk yarısında toplumsal yapıya getirdiği çok yönlü eleştiri ile önemli bir güce sahiptir. Modernite, eğitim, fakirlik, örf ve gelenekler romanın satır aralarına yerleştirilmiş eleştiri unsurları olurken söz konusu çalışma kadın olgusu temelinde şekillenecektir.

Romana konu olan "Benî Verkân" adlı köy, söz edildiği şekilde yukarı Mısır'da Nil nehri kenarındadır. Mekân isminin geçek hayattan alınması hikayedeki eleştiri gücünü vurgularken yazarın üslubundaki eş ve zıt anlamlı kelimeleri birlikte kullanma, ağır duygu tasvirleri gibi unsurlar eseri romantik gerçekçi yapıya sokmaktadır. Olay örgüsünün ustaca kurulduğu romanda hikâye oldukça etkileyicidir. Ancak Tahâ Hüseyin'in ilahi bakış açısıyla anlatıcı-yazar arasındaki geliş gidişleri akışı bozduğu gibi anlaşılmayı güçleştirmektedir.

TAHÂ HÜSEYİN'İN KADIN KARAKTERLERİ

Hikâyede iki kız annesi Zehrâ, kocasının gayrı ahlakî tavrı nedeniyle öldürülmesi sonucu dul kalmıştır. Bu yalnız, güzel kadının namusunu korumakta zorlanan ailesi, köyden çıkması için ona baskı yapmış, uzun bir yolculuktan sonra vardığı kasabada muhtarın yardımıyla ev tutan Zehra yine onun yardımıyla kendisi ve kızları için zengin evlerinde iş bulmuştur. Kocasının günahı kendisine yüklenen Zehra'nın hikâyesi, büyük kızı Henâdî'nin girdiği günahla yeniden köyde son bulurken Henâdî bu günahın diyetini dayısı tarafından öldürülerek ödemiş, küçük kız Âmine ise tercihleriyle yaşamını inşâ etme gücünü göstermiştir. Romanda kendilerinden söz edilen Zennûbe, Hadrâ ve Nefise, kırsalda sıklıkla rastlanan kadın tiplerini simgeleyip sıradanlıkla sürdürdükleri yaşamlarına teslim olan kadınlar olarak karşımıza çıkarken Âmine ile aynı yaşlarda olan Hatice, burjuva bir ailenin kızı olmakla iktisap ettiği yaşam tarzını örneklemektedir. Bunlar arasında rıza göstererek boyun eğdikleri ya da irade göstererek değiştirdikleri yaşamlarıyla okuyucuya örnek olan üç karakter ve taşıdığı misyon aşağıdaki şekliyle ifade edilebilir.

TAHÂ HÜSEYİN'İN KADIN KARAKTERLERİ

Hikâyede iki kız annesi Zehrâ, kocasının gayrı ahlakî tavrı nedeniyle öldürülmesi sonucu dul kalmıştır. Bu yalnız, güzel kadının namusunu korumakta zorlanan ailesi, köyden çıkması için ona baskı yapmış, uzun bir yolculuktan sonra vardığı kasabada muhtarın yardımıyla ev tutan Zehra yine onun yardımıyla kendisi ve kızları için zengin evlerinde iş bulmuştur. Kocasının günahı kendisine yüklenen Zehra'nın hikâyesi, büyük kızı Henâdî'nin girdiği günahla yeniden köyde son bulurken Henâdî bu günahın diyetini dayısı tarafından öldürülerek ödemiş, küçük kız Âmine ise tercihleriyle yaşamını inşâ etme gücünü göstermiştir. Romanda kendilerinden söz edilen Zennûbe, Hadrâ ve Nefise, kırsalda sıklıkla rastlanan kadın tiplerini simgeleyip sıradanlıkla sürdürdükleri yaşamlarına teslim olan kadınlar olarak karşımıza çıkarken Âmine ile aynı yaşlarda olan Hatice, burjuva bir ailenin kızı olmakla iktisap ettiği yaşam tarzını örneklemektedir. Bunlar arasında rıza göstererek boyun eğdikleri ya da irade göstererek değiştirdikleri yaşamlarıyla okuyucuya örnek olan üç karakter ve taşıdığı misyon aşağıdaki şekliyle ifade edilebilir.

Anne Zehra

Geleneğin koynunda büyüyen ve verilenle yetinip kadere rıza gösteren anne Zehra, Benî Verkân adlı köyde yaşarken aldatılmanın acısını içine gömüp kocası ve ailesi için endişelenen bir köy kadınıdır:

⁸ Abdurrahman eş-Şarkâvî, *Kulûb Hâliye*, Kahire, el-Heyetu'l-Misriyyeti'l-Amme li'l-Kitap, 1986.

⁹ Muhammed Hüseyin Heykel, *Zeyneb*, Kahire, Müessesetü'l-Hindâvî li't-Ta'lim ve's-Sekâfe, 2011.

“Zehra iki kızı ve kocasıyla ait olduğu bu kocaman, orta halli ailenin içinde sakin, mütevazı bir hayat yaşıyordu. Fakat babamız beklendiği gibi vakur ve iyi ahlâklı biri değildi. Kadınlara düşkün, onlarla gönül eğlendirmeyi seven, dürüst bir insanın utanması gereken şeylerden utanmayan biriydi. Yaptıklarının kendi köyü ya da yakın köylerde başına açacağı işlerden habersizdi.

Annemiz kocasının gönül işlerine çok üzülmüyordu. Bir yandan kendisine üzülmürken- kocası gün boyu ya da bütün gece ortadan kaybolduğunda içi kıskançlıkla nasıl da yanardı- diğer yandan da yaptıkları başına bir iş açacak diye kocasına acırdı. Hovardalıkta ısrar etmekle her yerde düşman kazandığını, böylelikle kendisine kötü bir son hazırladığını biliyor, bu onun kızlarına, gelecek emelleri ve iyi yaşam beklentisine zarar vermesinden korkuyordu.” (Hüseyin 2017:15)

Zehra'nın korktuğu son, kocasının başına geldiğinde ailesi kızlarıyla birlikte köyden çıkmasını istemiştir. O da bir müddet civar köylerde dolaştıktan sonra kalabalık nüfuslu bir kasabada istikrar bularak kızlarıyla birlikte memuriyetle meşgul zengin ailelerin yanında çalışmaya başlar. Her cuma tuttıkları evde bir araya gelen aile fertleri, hafta boyu başlarına gelenleri konuşup dertleştikten sonra ertesi gün yeniden çalıştıkları evlerde işlerine dönerler. Fakat bu rutin kısa süre sonra bozulur.

Mal müdürlüğünde çalışan kocanın geçindirdiği, köy kültürüne daha yakın, orta halli bir ailenin yanında işe giren Zehra; sulama mühendisi yakışıklı delikanlının evini çekip çevirmekten sorumlu büyük kızı Henâdî'nin delikanlı tarafından işgal edilmesi ile yıkılmış, kızlarını yanına alarak söz konusu köyden çıkmaya karar vermiştir:

“Henüz ihtiyar denecek yaşa gelmemiş bu kadın kendini ihtiyarlığa hapsedmişti: Sürekli mahrumiyet, hayatın bütün lezzetlerinden yüz çevirerek ölmeyecek kadarıyla yetinme, acı ve keder dolu, huzur yerine hıyanet ve aldatmayla karşılık bulduğu aşkını tutuşturan geçmişe takılıp kalma.

Dünü için üzgün, yarını için ümitsiz ve bu gününden vaz geçmişti. Hayat onun için geçmişte yaşadıklarından daha hafif olmayan ağır acılara gebeydi. Arkasını döndüğünde de önüne baktığında da karanlıktan başka bir şey görmüyor sağında solunda ona yardım edecek kimseyi bulamıyordu.” (Hüseyin 2017:27)

Çaresizliğe hapsolan Zehra, Âmine'nin başka köyde yeniden çalışarak hayatta kalma teklifini reddederek namuslarından sorumlu gördüğü ağabeyine haber göndermiş, onunla köyüne dönerek ailesiyle yaşamaya başlayacağı yolculukta kızını namusunu temizlemek için öldüren ağabeyine sesiz kalmıştır:

“Anne: Bir kadın onu koruyan babası, erkek kardeşi ya da bir kocası olmadıkça hayatta kalamaz, işlerini düzene koyup güvenlik içinde olamaz.

Âmine: Bizde baba, erkek kardeş ya da koca yok.

Anne: Tam tersi. Bizi koruyacak insanlar var. Kovulduğumuz köy bizim için gidecek en iyi yer. Eğer oraya dönersek bize eziyet edip kovanlar, kadınlarını ve soylularını sürgüne göndermenin bir utanç olduğunu öğrenecekler! Kadın gizlenmesi gereken bir avret, gözetilmesi gereken mahrem ve korunması gereken ırzdır.”

Zehra 20. yüzyılın ilk yarısında orta yaşlı neslin simgesidir. Çaresizlikle büyütülen, yaşamı erkeğin yaşamıyla ilintili, geleneğe ve kadere teslim olmuş bu nesil, çok kısa süre sonra eğitimin yaygınlaşmasıyla ayaklarının üzerinde duran yeni bir nesle dönüşecektir. Romanda büyük kardeş Henâdî'nin hikâyesi anneye aynı çizgide seyrederken Taha Hüseyin kaderin tercihlerle inşa edildiğinin altını çizmiştir.

Abla Henâdî

Aile ocağından kovulduktan sonra yerleştikleri kasabada genç sulama memurunun yanında işe giren Henâdî, fakirlik nedeniyle zengin bekâr erkeklerin yanında çalışan genç kızların bir örneğidir. Mısır edebiyatında sadece söz konusu dönemde kaleme alınan romanlarda değil ikinci dönem romancılar olarak kabul edilen Mahfûz ve Şarkavî'nin eserlerinde de görülen ev çalışanı ile birlikte olma hikâyesi, büyük şehirlerde sıradanlaşırken geleneğin henüz esnemediği söz konusu dönemde ve özellikle kırsalda ölüm cezasıyla karşılık bulur.

Kasabadan çıkıldığından beri sessizleşen Henâdî'nin bu sessizliğinin genç memura gönül vermekten mi yoksa başına gelen musibete üzüntüden mi kaynaklandığına karar veremeyen Âmine, yol boyunca ablasına yaşama sevinci vermeye çalışmış, çölde yol alırken birden konaklamaya karar veren dayısının kalbine hançer saplayarak onu öldürmesini aklından hiç çıkaramamıştır.

Romanda yazar, Henâdî'den bahsettiği cümlelerde onun iç sesine kulak vermek yerine Âmine'nin betimlemeleriyle yetinmiş, bazen gözlerini gökyüzüne dikişini bazen başını yere eğişini ama devamlı üzgün ve çaresiz bekleyişini okuyucuya yansıtmıştır:

“Kardeşim arkada kalbini bıraktığı için böyle üzgün, bu yüzden bizi duymaktan ve sorduklarımıza cevap vermekten âciz. İşlediği hatadan dolayı üzgün olduğunu sanmıştım, buna üzüldüğüne, pişmanlıktan kavrulduğuna eminim ama onunla geçirdiğim geceden sonra arkasına döndüğünde yitik sevdasını, önüne döndüğünde korku ve dehşeti gören, sevdiğinin yanında başına gelecek iyilik ya da kötülük mutluluk ya da acıya râzî bu kadının gerçeğini, üzüntüden eriyerek çıktığım sabahta öğrenmişim.

Ancak korku ve dehşetin, üzüntü ve ümitsizliğin olduğu yöne doğru itilirken direnemediği gibi en ufak bir karşı koyma belirtisi de göstermiyor. İnsana hâkim olup şahsiyetini ve iradesini söküp atan utanca, geleneğe ve kutsala itaat adı verilen bu şey nasıl bir güçtü.” (Hüseyin 2017:51)

Henâdî daha önce benzer bir suç işlediği için köyden çıkarılan ve geriye hikâyesi dönen üç kızın hatırasıyla başına gelecekleri hissetmiş ancak teslim olduğu kaderle annesinin yolundan gitmiştir.

Küçük Kardeş Âmine

Köyden çıktıktan sonra sığındıkları kasabada anne ve ablasına göre daha konforlu bir işte çalışan Âmine'nin görevi, kendi yaşlarında Hatice adlı bir kıza refakat etmektir. Bir süre sonra onunla küttâba gitmeye başlayan, aldığı özel derslere katılan Âmine, zengin yaşamın özelliklerini edinmeye ve bu yaşama alışmaya başlamıştır. Her cuma ailesiyle bir araya geldikleri bakımsız evlerinden ve fakir yaşantılarından muaf tutulmayı istese de anne bu birlikteliklerde ısrarcıdır.

Yazar eğitimin birey üzerindeki tesirini betimlemek için kurguladığı bu kompozisyonda Âmine'yi ailenin en akli başında ve kendine güvenen bireyi olarak karakterize etmekle kalmamış, iradesi ve tercihleriyle yaşamına şekil veren bu genç kıızı hikâyenin baş kahramanı yapmıştır:

“Sesin sadece beni değil annemizi de uyandırmıştı; ağabeyine ‘Bunu yaptın mı Nasır?’ diye bağırıyordu! Göz yaşı akıtmaktan başka yapacak hiçbir şeyi olmayan, kadere teslim olmuş kadınların aptalca ağlamasına boğuldu. Yazıklar olsun sana zavallı kadın! Kana bulanmış göz yaşlarını silmeden sonsuza kadar ağla, yazıklar olsun sana! Bu günahla hiçbir zaman huzur bulmayacaksın!” (Hüseyin 2017:59)

Dayısının ablasını öldürmesinden sonra annesine kin tutan Âmine, başında erkek olmadan kadının hayatta kalamayacağı düşüncesinde olan annesine inatla, öcünü almak için kasabaya dönmüş, her şey planladığı gibi gitmeyip ablasının ırzına geçen delikanlıya âşık olduğunda da iradesine yenilmemiştir.

Tahâ Hüseyin kadının iradesini olumlarken zaman zaman hakarete varacak ifadeler kullansa da onların azmi karşısında hayranlığını sıklıkla ifade etmiştir:

“Kadınların gücü! O günden beri sonsuz güçlerine inanıyorum! Sizi gidi kurnazlar! O günden beri inandım ki hilelerinin ne sonu ne de ölçüsü var! Ey kadınların entrikaları, rol yapma kabiliyetleri, en ağır yükü kaldırma ve her şeye dayanma güçleri!” (Hüseyin 2017:93)

Kasabadan ayrılmadan önceki işine yeniden başlayan, hizmetinde bulunduğu Hatice'nin genç memurla evleneceğini öğrenerek buna engel olan, sonunda delikanlının yanında çalışan hizmetçinin işten ayrılmasını sağlayarak Suâd takma adıyla yerine geçen Âmine, diğer çalışanların başına gelen şeyden ırzını korumayı başarır. Reddederek ablasının öcünü almaya, her kadınla oynaşamayacağını göstermeye çalışırken gence âşık olduğunda nefesine yenilmemiş, bu aşk karşılıklı sevgiye dönüşüp de evleneme teklif ettiğinde hikâyesini açıklamak zorunda kalmıştır:

“Hikâyeyi anlatmam ne kadar sürdü bilmiyorum fakat kendimi şu soruyu sorarken buldum; Şimdi anladın mı? Neden kabul etmediğimi gördün mü? Yüzüme bakabilir misin şimdi? Kısa bir süre bekledikten sonra sanki çok uzak bir yerden gelen sesini duydum: ‘Evet! Senden başka kimsenin yüzüne bakamazken sadece senin yüzüne bakabilirim. Hâlâ intikam almak istiyor musun?’ Gözlerinden yaş akarken ona yenik, kırgın ve kalbi solgun bir kadının cevabını verdim. Ne kadar zaman sonra bilmiyorum ‘bunu öğrenmeden önce ayrılabilirdik fakat şimdi ayrılmamız mümkün değil’ dedi. Bizi karanlıklara gömen bu nedenin aydınlığa çıkartması şaşırtıcı değil mi? Birbirimize destek olmadıkça yolumuzu bulamayız. Bu yük kendi başına taşıyabileceğinden daha büyük, bırak da Allah'ın bizim için karar vereceği güne kadar bu yükü birlikte taşıyalım.” (Hüseyin 2017:135)

Taha Hüseyin Âmine'yi karakterize ederken kaldığı evlerde aldığı eğitimin onun hayatını şekillendirme ve iradesini güçlendirmeye etkisini olay örgüsü içinde oldukça iyi dokumuş, söz konusu dönemde kadın konusunda yapılan tartışmalarda safını belirlemiştir. Ancak yukarıda ifade edilen köy kızlarıyla büyük toprak sahibi beylerin kızları arasındaki özgürlük farkı burada vurgulanmalıdır. Âmine'nin refakat ettiği Hatice, aldığı eğitime rağmen ailesinin kararlarına bağlı bir genç kız olarak karakterize edilmiştir. Onların özgürleşmesi Mısır'da üniversite eğitiminin yaygınlaşmasından sonra gerçekleşecektir.

Cahilliğin kadın üzerine olumsuz etkisine örnek olarak verdiği rakkas Zennûbe yaşlandığında tefecilik yapmış, Hadre kadınlara sattığı süs eşyalarıyla ekmeğini çıkarmış, Nefise ise büyücülükle geçimini sağlamıştır. Kırsalda sıklıkla rastlanan bu kadınlardan Zennûbe, genç kızları zengin evlerine yerleştirip komisyon almakla ünlenmiştir.

Romanda 20. yüzyılın ilk çeyreğinde modernitenin kırsala nasıl yansıdığını da görmek mümkündür. Tarımla uğraşmayan, memuriyetten kazandıkları paraya göre refah seviyeleri değişen eğitilmiş kesimden bir kısmı yer sofrasında yemek yiyip köy âdetlerini korurken diğer kısmı giyim kuşam ve ev eşyalarında batılı tarzı benimsemiştir:

“Kumaş ve ayakkabı ticaret yapan, Mısır’dan getirip köy ve kasabalarda sattıkları mallardan büyük gelir elde ederek beyler gibi yaşayan tüccarlar, yer yerine masaya kurdukları sofralarında mısır yerine buğday ekmeği tüketirken bakır kaplar yerine süslemeli tabaklar kullanıp, konuşmalarında bayağı ifadelerden kaçınmışlardır. Kadınları ipek elbiselere bürünüp yüzlerine peçe, burunlarına altın veya yaldızlı gümüş kafesler koyarak dışarı çıkarlar.” (Hüseyin 2017:16)

Bekar entelektüellerin eve hizmetçi alırken tutumları ve örfî değerleri tamamen göz ardı ederek onlarla gayri meşru ilişki kurmaları romanın eleştiri unsurları arasındadır:

“Yeni efendim mütebessim ve keyifli bir halde bakışlarını yüzüme uzunca bir süre diktikten sonra bütün bedenimi gözleriyle muayene etmeye başladı. Satın almak istediği bir malzemeyi kontrol ediyor gibiydi. Elinden gelse bunu eliyle yoklayarak yapacaktı fakat görünen o ki kendisinde kalan haya kırıntısıyla bundan çekinmiş, kadını elbisesinden soyan huzursuz edici bakışlarla yetinmişti. Elimden geldiğince kendime hâkim olup endişemi, onu rahatsız edecek öfkemi gizlemiştim. Adımı, ailemi, hayatımı sorduğu sorulara süslü cevaplar verdim. İnanarak ya da önemsemeyen beni dinlerken bilmek istediği şey sadece sesim ve konuşma biçimimdi. Benden yürümemi, yaklaşmamı, uzaklaşmamı, sağa -sola dönmemi istedi. İstediği her şeyi yaptım. Sakinleşmiş ve kendime gelmişim. İçimden ‘Bu delikanlı nasıl köle alınacağını biliyor gerçekten.’ dedim.” (Hüseyin 2017:119)

Mısır’da özellikle II. Dünya Savaşı yıllarında bekar erkeklerin hizmetinde çalışmaya başlayan genç kızların maruz kaldığı bu durum, söz konusu dönemi konu edinen romanların sorunsalları arasında yer almıştır. O yıllarda sayısı gittikçe artan yabancı unsurlar ve fakirlik bunu tetiklerken kadını birey olarak tasarlayan ve iradesiyle yaşamına sahip çıkmasına vurgu yapan sınırlı sayıda yazardan biri Tahâ Hüseyin olmuştur.

SONUÇ

Romanın toplumsal yaşamı betimleme ve söz konusu dönemde tartışılan olguları sorunsallaştırma gücü bir ulusun yaşam döngüsünü anlama, değişimin gücü ve hızını belirlemede oldukça etkilidir. Mısır’da Batılılaşma sürecinde yaşananlar, direncin gücü ve değişkenleri hakkında fikir verirken hedef gösterilen din olgusu yerine geleneğin baskın gücü ve toplumsal yapıdaki derinliği bu olgu üzerindeki baskıya da işaret etmektedir.

Batı’yla temastan sonra yaşanan değişimin temel sorunsallarından biri olan kadın olgusunun gelenekle şekillenen sınırları dinî reformistlerin gayretleriyle genişlemeye başlarken eğitim ve eş seçme hakkı üzerinde verilen hükümlerde geleneğin baskısı uzun süre devam etmiş, erkek egemen bir toplumda onun eğitimine verilen cevaz da erkeğin konfor alanıyla sınırlı kalmıştır.

Söz konusu dönemde dini literatüre hakimiyeti yanında eleştirel bakış açısıyla olguları analiz eden Taha Hüseyin’in bireyin tercihleriyle yaşamını inşa etmeye vurgusu bir anlamda tevekkül anlayışına da eleştirirdir. *Şeceratu’l-Bûs* romanında kadın ve tevekkül konusunu işleyen yazarın araştırmanın konusu olan *Duâu’l-Keravân (Keravân Kuşunun Çağrısı, 1944)* adlı romanında da benzer konuları ele aldığı görülür.

Roman 20. yüzyılın ilk çeyreğinde fakirlik, modernite ve toplumsal yapıda yaygın gelenekleri sorunsallaştırmış, farklı karakterlerle kadının yaşam sorumluluğunu üstlenme gücüne işaret etmiştir. Kırsalda köy kızlarıyla aristokrat aile kızları arasındaki farkın da işlendiği romanda birey olmak için eğitimin yeterli olmadığı kadının iradesini kullanarak yaşamını inşa etme cesareti göstermesi vurgulanmıştır.

135 sayfadan oluşan romanda yazarın ilahi bakış açısıyla kahraman bakış açısı arasında geçiş sıklığı, kullandığı secili üslup, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelere çokça yer vermesi modern nesre muhalif tutum oluşturmuştur. Sağlam hikâye örgüsü ve küçük hacmine rağmen kalabalık karakterleriyle okuyucunun ilgisini çeken romandaki uzun betimlemeler zaman zaman okuyucuyu sıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Cevher, H. M. (1958). *Acîbu’l-Esâr fi’t-Terâcim ve’l-Ehbâr Abdurrahmân el-Ceberûti. Lecnetu’l Beyân el-Arabî, Kahire.*

- Çaviş, Abdülaziz. (1929). el-İtticâhât es-Siyasiyye ve'l-fikriyye fi'l-edebi'l-Arabiyyi'l-Mısır. Kahire, Dâru'l-Mektebi'l-Endülüs.
- Dayf, Ş. (1961). el-Edebu'l-Arabiyyi'l-Muâsır fi Mısır. Dâru'l-Meârif, Kahire.
- ed-Dusûkî, U. (1966). Fi'l-Edebi'l-Hadîs. C: 1, Kahire, Matbaatu'l-Lecenetu'l-Beyan.
- Emîn, K. (2012). Tahrîru'l-Mer'e. Hindâvî, Kahire.
- Heykel, M. H. (2011). Zeyneb. Kahire, Müessesetü'l-Hindâvî li't-Ta'lîm ve's-Sekâfe.
- Hüseyin, T. (2014). Edîb. Kahire, Müessesetü'l-Hindâvî li't-Ta'lîm ve's-Sekâfe.
- Hüseyin, T. (1992). Eyyâm. Cilt: I-II-III. Müessestu'l-Ehrâm, Kahire.
- Hüseyin, T. (1944). Duâu'l-Keravân. Kahire, Hindâvî.
- Hüseyin, T. (2013). Şeceratu'l-Bû's. Kahire, Müessesetü'l-Hindâvî li't-Ta'lîm ve's-Sekâfe.
- El-Muhâfaza, A. (1987). el-İtticâhâtu'l-Fikriyye inde'l-Arap fi Asrı'n-Nahda, el-Ehliyye li'n-Neşri et-Tevzî. Beyrut.
- Eş-Şarkâvî, A. (1986). Kulûb Hâliye. Kahire, el-Heyetu'l-Mısriyyeti'l-Amme li'l-Kitap.
- Eş-Şeyyâl, C. (1951). Târîhu't-Terceme ve'l-Hareketi's-Sekâfiyye fi 'aşri Muḥammed 'Alî. Kahire, Dâru'l-Mektebi'l-Endülüs.
- Et-Tahtâvî, R. R. (2011). Tahlîsu'l-İbrîz fi Telhîsu'l-Pâriz. Hindâvî, Kahire.

Ücretli Öğretmenler İçin Özel Eğitim Uygulamaları Kursiyerlerinin Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Tutumları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançları

Special Education Practices for Paid Teachers Trainee's Attitudes Towards Individuals with Special Education Needs and Self-Sufficiency Beliefs in the Teaching Profession

ÖZET

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışacak kadrolu özel eğitim alan öğretmeni sayısı yeterli sayıda değildir. Söz konusu ihtiyacın karşılanabilmesi için ücretli öğretmen görevlendirmesi yapılmaktadır. Ancak özel eğitimde görevlendirilecek öğretmenler Halk Eğitimi Merkezleri bünyesinde açılan Ücretli Öğretmenler için Özel Eğitim Uygulamaları Kurs programını tamamlayarak 80 saatlik sertifika almaya hak kazanan kursiyerler arasından seçilmektedirler. Bu araştırmada, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sunulan özel eğitim öğretim hizmetleri kapsamında ücretli öğretmen olarak görev almak üzere 80 saatlik özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutum düzeyleri ve öğretmenlik öz yeterlik inançları ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ordu il genelinde açılan kurslara katılan 170 kursiyer araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği ile Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla t testi, ANOVA ve korelasyon analizlerine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler neticesinde, kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük tutumlarının çok yüksek, öğretmenlik öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutum düzeyleri ile öğretmenlik öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ücretli Öğretmenlik, Özel Eğitim, Tutum, Öz Yeterlik İnanıcı

ABSTRACT

The number of teachers with special education to work with students with special education needs is not enough. A paid teacher is assigned to meet the need. However, the teachers to be assigned in special education are selected from among the trainees who are eligible to receive a 80-hour certificate by completing the paid teachers Special Education applications course Program opened within the Public Education Centers. In this research, it is aimed to examine the attitude levels of 80-hour special education practice trainees to serve as paid teachers within the scope of special education training services offered to students with special education needs and the beliefs of self-efficacy of teaching and the relationship between them. 170 trainees participating in the courses opened throughout the province constitute the study group of the research. In the research, as a data collection tool, the attitude scale for individuals with special education needs and the teaching Self-sufficiency scale were used. The resulting data was subjected to t-testing, ANOVA and correlation analysis through the SPSS program. As a result of the analyzes, it was concluded that the attitudes of the trainees towards individuals with special educational needs are very high and the self-efficacy beliefs of teaching are high. In addition, it was concluded that there was a statistically significant, positive-oriented very high level of relationship between the levels of attitudes towards individuals with special educational needs and the beliefs of teaching self-efficacy.

Keywords: Paid Teaching, Special Education, Attitude, Self-Sufficient Belief

GİRİŞ

Bireyler için öğrenme, doğumla birlikte başlayan ve yaşamın son anına kadar devam eden bir süreçtir denilebilir. Yaşamın tamamında yer alan öğrenmenin, kolay, etkin ve hızlı biçimde gerçekleşmesini sağlamak, bireylerin öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere eğitim sistemi ve uygulama alanı olarak okullar tesis edilmiştir (Sezgin ve Sönmez, 2018). Bu bağlamda; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi her kademe ve türde açılmış olan okulların birbirinden farklı özel hedeflere ulaşmaları, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamaları beklenir. Örneğin, ilkokullarda temel akademik beceriler kazandırılmaya çalışılırken mesleki ve teknik liselerde öğrencilere bir meslek alanına ilişkin ön bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır ve öğrencilerin bu yönüyle eğitim almalarına dönük faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Özetle eğitim sistemi, bireylere

Abdurrahman Karakoç¹ 

How to Cite This Article

Karakoç, A. (2023). "Ücretli Öğretmenler İçin Özel Eğitim Uygulamaları Kursiyerlerinin Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Tutumları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7171-7183. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69903>

Arrival: 08 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Ordu, Türkiye. ORCID: 0000-0003-0054-4289

gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmak suretiyle; bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini, geleceğin inşa edilmesini ve toplumsal refaha ulaşılmasını hedefler (Karadağ ve Balkar, 2015).

Bireylerin bugünü inşa etmeleri ve geleceği şekillendirmeleri alacakları eğitim ile sahip olacakları bilgi, beceri ve tutuma bağlıdır. Yaşam boyunca birçok engelle karşı karşıya kalınmakta, ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Konforlu bir yaşam alanı oluşturabilmek için ise bu engellerin aşılması ve ihtiyaçların giderilmesi gerekmektedir. Bireylerin sahip olacakları bilgi, beceri ve tutumlar, yaşam içerisinde karşı karşıya kalınacak engellerin aşılmasında ve ihtiyaçların karşılanmasında anahtar unsurlardır denilebilir. İhtiyaçların giderilmesi bireylerin hayatlarını idame ettirebilmeleri de sağlayacak bir meslek sahibi olmaya bağlıdır. Böylelikle toplum içerisinde yer alan bireylerin maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanması, varlıklarının sürdürülmesi mümkün olabilecektir (Altınışık ve Peker, 2012). Sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutum sadece sosyal yaşam alanı için değil aynı zamanda mesleki yaşantı bakımından da önemlidir. Hem bir meslek sahibi olunabilmesi hem de sürdürülen meslek yaşantısı içerisinde başarılı olunması aynı ölçüde yeterliye sahip olmayı gerektirir. Tüm bu açıklamalar öğretmenlik mesleği içinde geçerlidir. Hatta öğretmenlik mesleğinin bireylerin ve toplumun geleceğinin şekillendirilmesi görev ve sorumluluğu düşünüldüğünde daha yoğun bir çaba ve özveri gerektirdiği söylenebilir.

Eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında öğrencilere sunulan program içeriği oldukça önemlidir (Töremen, 2010). Öyle ki bireylere sunulacak uygun içerikteki programlar ve nitelikli bir eğitim öğretim süreci, bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleriyle birlikte toplumsal gelişimin önünü açacak ve refah elde edilebilecektir. Tüm bu süreçte bireylerin gelişimlerinin sağlanması için oluşturulan örgüt yapısı içerisinde rol modeli olan öğretmenlerin birer uygulayıcı olarak sahip oldukları bilgi, beceriler ve mesleğe ilişkin tutumları da oldukça kritik öneme sahip bir unsurdur (Abide, 2020). Bu aşamada öğretmen yetiştirme politikaları dikkate alınması gerekli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de, Eğitim Fakültesi’nde dört yıllık lisans düzeyinde öğrenim gören adaylar arasından Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçlarına bağlı olarak puan üstünlüğüne dayalı ve branşlar bazında ihtiyaç duyulan sayıda öğretmen ataması yapılmaktadır. Ayrıca, pedagojik formasyon sertifika eğitimi programlarını tamamlayan diğer fakülte mezunları da 20 Şubat 2014 tarihli ve 9 sayılı “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları Kararı” çerçevesinde atanabilmektedirler (HÜEF, 2017). Bu yapı içerisinde tüm branşlarda ihtiyaç duyulan sayıda öğretmen olduğunu söylemek güç olacaktır. Nitekim ihtiyaçların giderilmesi için eğitim sistemi içerisinde 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 89.maddesine dayanılarak ücretli öğretmen istihdam tipinde öğretmenler görevlendirilmektedirler (Özkal Sayan ve Berk, 2020).

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sunulan evde eğitim, hastane sınıfı dahil olmak üzere özel eğitim sınıfları ve okullarında görevlendirilmek üzere öğretmen ihtiyacı yaşanmaktadır. Yeterli sayıda kadrolu özel eğitim öğretmenin olmaması ihtiyacın giderilmesi adına yeni arayışları gerekli kılmış ve alternatif yöntemler ile öğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği esas alınarak Yaygın Eğitim Kurumları Çerçeve Kurs Programı dahilinde 2.02.04.01.032 kodlu “Ücretli Öğretmenler İçin Özel Eğitim Uygulamaları Kursu” düzenlenmektedir. Adı geçen kursa aşağıda yazılı şartlardan birini taşıyan herkes katılabilmektedir (MEB, 2018).

- ✓ Eğitim fakültesinden mezun,
- ✓ Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programı/Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programından birini başarıyla tamamlamış,
- ✓ Üniversitelerin lisans veya ön lisans programlarından mezun,
- ✓ Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yüksek öğrenimlerinin ve/veya pedagojik formasyon belgelerinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliği kabul edilmiş olanlar,
- ✓ Emekli öğretim görevlileri veya emekli öğretmenler katılabilmektedirler.

Adı geçen ve yukarıda başvuru koşulları yazılı “Ücretli Öğretmenler İçin Özel Eğitim Uygulamaları Kursu” programına katılarak ücretli öğretmen olarak görevlendirilecek olanların bir kısmının eğitim fakültesi mezunu olmadıkları, pedagojik formasyon sahibi olmadıkları hatta lisans mezunu olmadıkları değerlendirildiğinde; özel eğitim öğrencilerinin başta öz bakım becerileri olmak üzere diğer gelişim alanlarında ve akademik becerilere ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olmalarının kritik önemi öne çıkmaktadır denilebilir.

Normal koşullar altında Eğitim Fakültesi mezunu olup mesleğin içerisinde olan öğretmenlerin bile sahip olması beklenen pek çok yeterlik bulunmakta iken öğretmenlik mesleğine kaynaklık edecek lisans düzeyinde bir eğitim

almadan sadece 80 saatlik bir kurs programı ile özel eğitim öğretmeni ihtiyacının giderilmeye çalışılması mevcut koşullarda zorunlu olarak işletilen bir seçenek olmakla birlikte bu durumun özel eğitim öğrencilerinin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığına ilişkin sonuçlar ortaya koyacak olması bakımından bu araştırmanın yürütülmesi ve elde edilecek bulguların oldukça önemli olduğu değerlendirilebilir.

Eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına ulaşılması, sistemin ana unsuru olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine bağlıdır. Bireylerin öğrenme gereksinimlerini gidermekle görevli öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle birlikte süreç içerisinde ne oranda etkin ve verimli oldukları elde edilmesi umulan eğitsel başarının temel belirleyicisidir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olunan mesleki bilgi, beceri ve tutum, bireysel gelişimin elde edilmesi dolayısıyla da eğitim sisteminden umulan çıktılara ulaşılması açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin sahip olmaları beklenen mesleki yeterliklerin değişen koşullara bağlı olarak güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Bunu yanında öğretmenlerin sahip olmaları umulan yeterliklerin neler olduğu ya da olması gerektiği de tartışmalı bir alandır (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010). Bu çerçevede, Milli Eğitimin Bakanlığı, öğretmenlerin sahip olması gerekli olan mesleki yeterlikleri "Genel Yeterlikler" ve "Özel Alan Yeterlikleri" şeklinde iki başlıkta toplamıştır (ÖYEGM, 2010).

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli bilgi ve beceriler, bireylerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanabilmesi ve toplumsal hedeflere erişilebilmesi ölçütleri de dikkate alınmak sureti ile düzenlenmiştir (MEB, 2020). Buna paralel olarak yaygın eğitim kapsamında Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan Ücretli Öğretmenler için Özel Eğitim Uygulamaları Kursu ile de özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmak üzere görevlendirilecek ücretli öğretmen adayı kursiyerlere temel düzeyde bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amaçlanmaktadır. Toplam 80 saat olarak planlanan kurs programına dahil olacak kursiyerlerin;

- ✓ Özel eğitime ilişkin etik değerleri kavramaları
- ✓ Özel eğitime ilişkin yasal düzenlemeleri öğrenmeleri
- ✓ Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük olumlu tutum geliştirmeleri
- ✓ Bireysel farklılık yaklaşımlarını öğrenmeleri
- ✓ Eğitsel-davranışsal ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanabilmeleri
- ✓ Bireysel farklılıklara bağlı olarak program uyarlayabilmeleri
- ✓ Yetersizlik türlerini ve özelliklerini öğrenmeleri
- ✓ Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirmeyi öğrenmeleri
- ✓ Sınıf yönetimine ilişkin yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeleri
- ✓ Dil ve iletişim becerileri yöntem ve tekniklerini kullanabilmeleri
- ✓ Özel eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme ve uygulayabilmeleri
- ✓ Beceri ve kavram öğretimi için kullanılan yöntem ve tekniklerini öğrenmeleri ve uygulayabilmeleri
- ✓ Aile eğitiminin amacını, önemini, gerekliliğini ve temel ilkelerini benimsemeleri hedeflenmektedir.

Mesleğin icrası ve başarılı sonuçlar elde edilmesi bakımından öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisiyle birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik inancına sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğine dönük hissedilen tutum düzeyi, beklenen mesleki başarının başat belirleyici unsurudur (MEB, 2007). Öğretmenlerin mesleğe dönük tutumları bu denli önemli iken diğer taraftan araştırma konusu bağlamında ücretli öğretmenlik yapması muhtemel kursiyerlerin, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük tutumları da hedeflere ulaşılmasında belirleyici bir unsurdur denilebilir. Yenilmez ve Özabacı (2003)'ya göre tutum, bireylerin çevrelerinde gerçekleşen olaylara anlam yüklemeleriyle birlikte görülen duygu ve hislerdir. Tutum kavramının genel anlamına ilişkin İnceoğlu (2011) ise "bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilim" tanımlamasında bulunmaktadır.

Bireylerin kendilerini değerli hissetmeleri ya da hissetmemeleri başta yakın çevre olmak üzere çevrelerindeki diğer bireylerle geliştirilen sosyal ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Özyürek, 2013). Bu nedenle özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kendilerini değersiz hissetmemeleri onlarla yakın etkileşim içerisinde olan bireylerin olumlu tutum içerisinde olmaları oldukça önemlidir denilebilir. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere dönük olumlu tutum içerisinde olmaları son derece kritiktir (Yaralı, 2015). Dolayısıyla özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin özel eğitime

dönük tutum içerisinde olmaları ve özel eğitim öğrencileriyle verimli biçimde çalışabilecek mesleki yeterlik inancına sahip olmaları beklenir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin bu tutum ve yetkinlikte olmaları, akranlarına oranla gelişimsel gerilik yaşayan öğrencilerin öğrenme açıklarının giderilmesi ve akranları ölçüsünde değilse bile kendi potansiyelleri çerçevesinde en üst düzeyde gelişim göstermeleri açısından olmazsa olmazdır denilebilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, yetersizlikten etkilenme düzeylerine bağlı olarak farklı gelişimsel özellikler sergilemektedirler ve bağımsız yaşam becerisi kazanabilmek için nitelikli bir özel eğitim hizmetinden yararlanmak durumundadırlar. Bu bağlamda; yetersizlikten etkilenmiş özel eğitim öğrencilerinin fırsat eşitliği ilkesine uygun biçimde özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programlarından yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu türden nitelikli bir özel eğitim hizmetinin sunulması, öğrencilerin gelişimlerini sağlayabilmenin koşulu olmasının yanında Anayasal bir haktır (TBMM, 1982).

Araştırmaya konu özel Eğitim Uygulamaları Kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere dönük tutum düzeyleri olağan bir şekilde birbirinden farklılıklar gösterecektir. Öyle ki Dalaman (2021), kişilerin sahip oldukları tutumlarının, yaşanan duygusal faktörlere bağlı olduğunu, sergilenen davranışların davranışsal faktörlere bağlı olduğunu, öğrenme ve inanca sahip olmanın ise bilişsel faktörlere bağlı olduğunu aktarmaktadır. Dolayısıyla, belki de daha önce yakın çevresinde hiç özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci ya da engelli bireyle etkileşim içerisinde bulunmamış kişiler ile yakın çevresinde özel birey ya da bireyler olan kişilerin tutum ve davranışları arasında farklılıklar olacağı ön görülebilir. Ayrıca bu durumda olan kursiyerlerin söz konusu özelliklere sahip çocuklara öğretmenlik yapacakları düşünüldüğünde tutumla birlikte mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri de daha yoğun bir anlam kazanacaktır.

Öz yeterlik, bireylerin belirli bir alanda sergilenmesi gerekli olan becerileri tasarlayarak yerine getirebilme kapasitesine dair kendisini değerlendirmesi ve duyduğu inançtır (Bandura, 1997; akt. Korkut, 2009). Başka bir tanımlamaya göre ise bireylerin bir alana ilişkin yetkinliğinden ziyade o alana ilişkin kendisine, yapabileceğine ilişkin inancıdır (Tschannen Moren ve Hoy, 2001; akt. Çetinkaya, 2019). Bu tanımlamalardan hareketle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışacak olan öğretmenlerin, öğrencilerin öncelikli gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde mesleki yeterliğe ve özel eğitim alan bilgisine sahip olduğuna duyacağı inançtır denilebilir. Öz yeterlik inancının, bireylerin yerine getirmek durumunda oldukları işlerinde başarılı olmalarına hizmet edecek nitelikte motivasyon sağlayan ve gayretli bir biçimde işe yönelimi artıran etkileri söz konusudur (Üredi ve Üredi, 2005). Söz konusu yeterlik inancına sahip olmayan; mesleğin gerekleri ve kendisinden beklenenleri gerçekleştirebileceğine ilişkin kuşkuları olan öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerini karşılayabileceğini söylemek zor olacaktır. Özel eğitim ihtiyacı olan ve zor diyebileceğimiz öğrencilerle birlikte çalışan öğretmenlerin, sınıf yönetimi başta olmak üzere öğrencilerin gelişimlerine dönük umulan düzeyde sonuçlar elde edilebilmesi öğretmen öz yeterlik düzeyi ile doğrudan ilgilidir (Fives, Hamman ve Olivarez, 2005; akt. Karabulut, Yandı ve Kaya, 2019).

Öğretmenlik mesleğine ve her koşulda öğrencilere dönük tutum ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancına sahip olmak öğretmenlerin mesleki başarılarına katkı sağlayacak ve öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak özelliklerdir (Alım ve Bekdemir, 2006). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışacak olan öğretmenler diğer branş öğretmenlerine oranla daha yoğun bir çalışma içerisinde olmaları gerekmektedir. Çünkü öğrencilerle daha yakından ve daha fazla vakit harcayarak çalışmalarını gerekmektedir (Jennett, Harris ve Mesibov 2003; akt. Karabulut, Yandı ve Kaya, 2019). Halk Eğitimi Merkezleri tarafından açılan Ücretli Öğretmenler için Özel Eğitim Uygulamaları Kursu'na katılan kursiyerlerin, kursu başarı ile tamamlamaları halinde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışacak muhtemel öğretmen adayları oldukları düşünüldüğünde; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere dönük tutumlarının belirlenmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi, tutum düzeyleri ile öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin saptanmaya çalışılması araştırmacılar ile uygulayıcılar açısından önemli olduğu değerlendirilen sonuçlar ortaya koyacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ücretli öğretmenler için özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır

1. Kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere dönük tutumları nasıldır?
2. Kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere dönük tutumları;
 - a. Öğrenim düzeyi

- b. Mezun olunan fakülte türü
- c. Aile içinde ya da yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan birey olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Kursiyerlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları nasıldır?
4. Kursiyerlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları;
 - a. Öğrenim düzeyi
 - b. Mezun olunan fakülte türüne bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere dönük tutumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin mevcut yetersizliklerine bağlı olarak akranlarına oranla gelişimsel gerilik sergilemeleri onlarla daha yoğun bir öğrenme öğretme süreci planlanmasını gerekli kılmaktadır. Bunun yanında özel eğitimde çalışacak öğretmenlerin, öğrencilerin gerek öz bakım gerek sosyal ve iletişim becerileri gerekse akademik becerileri geliştirmeye dönük çalışmalar planlayarak uygulayabilme yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum söz konusu öğretmen adaylarının hem özel eğitime ilişkin mesleki alan bilgisine sahip olmalarını hem de bu tür bir çabayı ortaya koymanın ön koşulu diyebileceğimiz özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük olum bir tutuma sahip olmayı gerektirmektedir. Aksi halde istenilen gelişim elde edilemeyecek, başarısızlık durumu öğretmelerde mesleki tükenmişliğe yol açacaktır (Köse, 2022). Daha önemlisi ise sahip olduğu yetersizliğe bağlı olarak gelişimsel gerilik gösteren ve yoğun özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan özel eğitim öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerinin giderilebilmesinin önü kapanmış olacaktır. BU bağlamda özel eğitim öğrencileri ile çalışacak farklı istihdam tipinde de olsa her öğretmenin ya da öğretmen adayının, özel eğitim öğrencilerine dönük olumlu tutum ve mesleki öz yeterlik inancına sahip olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın, yukarıda ifade edelin nedenlere bağlı olarak; elde edilecek bulguları ve ulaşılabacak sonuçları itibariyle önem taşıdığı değerlendirilmektedir. Öyle ki ulaşılabacak sonuçlar araştırmacı ve uygulayıcılara referans olacak, başkaca araştırmalara ve uygulamalara kaynaklık edecektir.

Sayıtlar

Araştırmada, veri toplama araçlarının araştırma amacına hizmet edecek nitelikte veri toplamaya elverişli olduğu, çalışma grubunda yer alan kursiyerlerin verdikleri cevaplarında samimi oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıkları

Araştırma, 2022 yılından sonra düzenlenen Ücretli Öğretmenler için Özel Eğitim Uygulamaları Kursu'na katılmış kursiyerler ve kursiyerlerin veri toplama aracındaki maddelere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ücretli öğretmenler için özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında yürütülen araştırma için betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeye çalışan bir yaklaşımdır (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022 yılı ve sonrasında Ordu ili genelinde Halk Eğitimi Merkezlerinde açılmış Ücretli Öğretmenler için özel Eğitim Uygulamaları Kurs Programına katılan kursiyerler oluşturmaktadır.

Çalışma grubundaki kursiyerlerin sahip oldukları demografik farklılıklar Tablo 1'de aktarılmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubundaki kursiyerlere ait değişkenlere

<i>Değişken</i>	<i>Değer</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Eğitim düzeyi	Ön Lisans	16	9,4
	Lisans	129	75,9
	Lisansüstü	25	14,7
	Toplam	170	100,0
Mezun olunan fakülte türü	Yüksek Okul	19	11,2
	Diğer fakülteler	55	32,4
	Eğitim Fakültesi	96	56,5
	Toplam	170	100,0
Aile içinde ya da yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci olup olmadığı	Evet, var	58	34,1
	Hayır, yok	112	65,9
	Toplam	170	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki 170 kursiyerin 16’sı ön lisans, 129’u lisans ve 25’i lisansüstü derecesinde mezuniyete sahiptir. 96 kişi Eğitim Fakültesi mezunu, 55 kişi Eğitim Fakültesi haricindeki diğer fakültelerden mezun ve 19 kişi ise Yüksek Okul mezunudur. Son olarak araştırmaya dahil olan katılımcıların 58’inin aile ya da yakın çevresinde özel eğitim ihtiyacı olan birey varken 112 kişinin yoktur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Yararlı (2015) tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeği” ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan katılımcıların bilgilerini toplamak üzere de 3 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeği, “Beğeni” boyutu (6 madde), “Duyarlık” boyutu (3 madde) ve “Olumsuz Tutum” (4 madde) olmak üzere 3 boyut ve toplam 13 madde içermektedir. “Olumsuz Tutum” boyutunda yer alan maddeler ters kodlanmıştır. Ölçek 5’li likert tipte bir ölçektir ve maddelere verilecek cevaplar “Kesinlikle katılmıyorum (1) ile “Kesinlikle katılıyorum” (5) aralığındadır. Ölçekten alınabilecek puanların yüksek olması özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutumun daha olumlu olduğu anlamına gelmektedir.

Cronbach α katsayılarının “Beğeni” boyutunda .803, “Duyarlık” boyutunda .812, “Olumsuz Tutum” boyutunda .712 ve ölçek genelinde .841 olduğu saptanmıştır (Yaralı, 2015). Bu sonuçlar; “Olumsuz Tutum” boyutunun oldukça güvenilir, “Beğeni” ve “Duyarlık” boyutları ile ölçek genelinin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” boyutlarının her birinde 8 madde olmak üzere toplam 24 madde ve 3 boyutludur. Ölçek “yetersiz” – “çok yeterli” aralığında 9’lu likert şeklinde puanlanan yapıdadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 1 en yüksek puan 216 olacaktır. Ölçekteki puan düzeyleri için 8-9 çok yeterli, 6-7 oldukça yeterli, 4-5 biraz yeterli, 2-3 çok az yeterli ve 1 yetersiz şeklindedir. Ölçeğin alt boyutlarından veya ölçek genelinden alınacak yüksek puan, alt boyutta belirlenmek istenen özellik ve öz-yeterlik bakımından yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Karabulut, Yandı ve Kaya, 2019).

Cronbach α katsayılarının “Öğrenci Katılımı” boyutunda .82, “Öğretim Stratejileri” boyutunda .86, “Sınıf Yönetimi” boyutunda .84 saptanmıştır (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005). Bu sonuçlar; tüm boyutların ve ölçek genelinin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri ücretli öğretmenler için özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinden online form aracılığı ile toplanmıştır. Dijitalleşen dünyada bu yolla veri toplanması zaman tasarrufu sağlamakla birlikte çalışma grubunda yer alacak kişilere kolay erişim imkânı sunmakta ve ekonomik açıdan da avantaj sunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada online form aracılığı ile toplanan cevaplar sayısal olarak kodlanarak SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda; Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık değeri -.652 basıklık değeri 1,705 ve Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık değeri -.110 basıklık değeri ,597 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar araştırmada parametrik testlerin yapılmasının uygun olacağını göstermektedir. Sonuç olarak araştırma verilerinin analizlerinde farklılaşmaları belirlemek üzere t-testi ve ANOVA testi, korelasyon analizi için ise Pearson Momentler Çarpımı analizi kullanılmıştır.

Elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında kullanılan aralık ve değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek cevaplarının puan aralığı değerlendirme tablosu

Değer Aralığı	Düzyer
1,00 – 1,80	Çok düşük düzey
1,81 – 2,60	Düşük düzey
2,61 – 3,40	Orta düzey
3,41 – 4,20	Yüksek düzey
4,21 – 5,00	Çok yüksek düzey

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı cevaplarının analizi sonucunda elde edilecek bulguların değerlendirilmesi ve yorumlanmasında; 1,00-1,80 puan aralığı çok düşük, 1,81-2,60 puan aralığı düşük, 2,61-3,40 puan aralığı orta, 3,41-4,20 puan aralığı yüksek ve 4,21-5,00 puan aralığı çok yüksek düzey olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgular

Veri toplama aracına verilen cevapları çerçevesinde, kursiyerlerin özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutum düzeyleri

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeği Boyutları	n	\bar{x}	s
Beğeni	170	3,82	,618
Duyarlık		4,33	,634
Olumsuz Tutum		4,19	,756
Ölçek Geneli		4,05	,528

Tablo 3’de görüldüğü gibi katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum düzeyleri “Beğeni” boyutunda yüksek ($\bar{x}=3,82$), “Duyarlık” boyutunda çok yüksek ($\bar{x}=4,33$), “Olumsuz Tutum” boyutunda yüksek ($\bar{x}=4,19$) ve ölçek genelinde yüksek ($\bar{x}=4,05$)’tir.

Katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum düzeylerinin bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz bulgularına aşağıda tablolar içerisinde yer verilmiştir.

Kursiyerlerin özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Öğrenim Düzeyi	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO	F	p	Farklar
Beğeni	(1) Ö. Lisans	16	4,22	,573	G. Arası	3,879	2	1,939	5,33	,006	1>2
	(2) Lisans	129	3,74	,603	G. İçi	60,722	167	,364			
	(3) Y. Lisans	25	3,96	,619	Toplam	64,601	169				
	Toplam	170	3,82	,618							
Duyarlık	(1) Ö. Lisans	16	4,41	,509	G. Arası	1,739	2	,870	2,18	,115	
	(2) Lisans	129	4,28	,668	G. İçi	66,371	167	,397			
	(3) Y. Lisans	25	4,56	,468	Toplam	68,110	169				
	Toplam	170	4,33	,634							
Olumsuz Tutum	(1) Ö. Lisans	16	4,60	,397	G. Arası	3,177	2	1,589	2,83	,061	
	(2) Lisans	129	4,13	,773	G. İçi	93,451	167	,560			
	(3) Y. Lisans	25	4,21	,779	Toplam	96,628	169				
	Toplam	170	4,19	,756							
Ölçek Geneli	(1) Ö. Lisans	16	4,38	,391	G. Arası	2,698	2	1,349	5,06	,007	1>2
	(2) Lisans	129	3,99	,524	G. İçi	44,507	167	,267			
	(3) Y. Lisans	25	4,17	,541	Toplam	47,204	169				
	Toplam	170	4,05	,528							

Tablo 4’te görüldüğü gibi kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük tutumları “Duyarlık” ve “Olumsuz Tutum” boyutlarında farklılaşmazken “Beğeni” boyutunda ve ölçek genelinde farklılaşmaktadır ($p<0,05$).

Kursiyerlerin özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumlarının mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları				F	p	Farklar
	Okul Türü	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO			
Beğeni	(1) Y. Okul	19	3,92	,690	G. Arası	,767	2	,383	1,03	,369	
	(2) Diğer Fak	55	3,89	,574	G. İçi	63,834	167	,382			
	(3) Eğitim Fak	96	3,76	,627	Toplam	64,601	169				
	Toplam	170	3,82	,618							
Duyarlık	(1) Y. Okul	19	4,22	,629	G. Arası	,267	2	,133	,328	,721	
	(2) Diğer Fak	55	4,33	,654	G. İçi	67,844	167	,406			
	(3) Eğitim Fak	96	4,35	,629	Toplam	68,110	169				
	Toplam	170	4,33	,634							
Olumsuz Tutum	(1) Y. Okul	19	4,44	,643	G. Arası	2,476	2	1,238	2,196	,115	
	(2) Diğer Fak	55	4,27	,837	G. İçi	94,153	167	,564			
	(3) Eğitim Fak	96	4,09	,716	Toplam	96,628	169				
	Toplam	170	4,19	,756							
Ölçek Geneli	(1) Y. Okul	19	4,15	,582	G. Arası	,612	2	,306	1,09	,336	
	(2) Diğer Fak	55	4,11	,486	G. İçi	46,592	167	,279			
	(3) Eğitim Fak	96	4,00	,540	Toplam	47,204	169				
	Toplam	170	4,05	,528							

Tablo 5'te görüldüğü gibi kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük tutumları, mezun olunan okul türü değişkenine bağlı olarak "Beğeni", "Duyarlık", "Olumsuz Tutum" boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Kursiyerlerin özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum düzeylerinin aile içerisinde ya da yakın çevrelerinde özel eğitim gereksinimli birey olup olmasına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların özel eğitim gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin T-testi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Beğeni	Evet Var	58	3,96	,691	2,102	,037
	Hayır yok	112	3,75	,566		
	Toplam	170				
Duyarlık	Evet Var	58	4,42	,703	1,333	,184
	Hayır yok	112	4,28	,594		
	Toplam	170				
Olumsuz Tutum	Evet Var	58	4,38	,642	2,459	,015
	Hayır yok	112	4,09	,792		
	Toplam	170				
Ölçek Geneli	Evet Var	58	4,20	,565	2,603	,010
	Hayır yok	112	3,98	,494		
	Toplam	170				

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların özel eğitim gereksinimli bireylere yönelik tutumları, ailesinde ya da yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmasına göre "Duyarlık" boyutunda farklılaşmazken "Beğeni" ve "Olumsuz Tutum" boyutları ile ölçek genelinde farklılaşmaktadır ($p<0,05$).

Özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin öğretmenlik öz yeterlik inançlarına ilişkin bulgular

Veri toplama aracına verilen cevapları çerçevesinde, kursiyerlerin öğretmenlik öz yeterlik inançlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançları

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Boyutları	n	\bar{x}	s
Öğrenci Katılımı	170	3,86	,494
Öğrenci Stratejileri		4,03	,424
Sınıf Yönetimi		4,05	,488
Ölçek Geneli		3,99	,430

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançları "Öğrenci Katılımı" boyutunda yüksek ($\bar{x}=3,86$), "Öğrenci Stratejileri" boyutunda yüksek ($\bar{x}=4,03$), "Sınıf Yönetimi" boyutunda yüksek ($\bar{x}=4,05$) ve ölçek genelinde yüksek ($\bar{x}=3,99$)'tir.

Katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen analiz bulgularına aşağıda tablolar içerisinde yer verilmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançlarının öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları				F	p	Farklar
	Öğren. Düzeyi	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO			
Öğrenci Katılımı	(1) Ö. Lisans	16	3,94	,379	G. Arası	,451	2	,225	,921	,400	
	(2) Lisans	129	3,83	,519	G. İçi	40,879	167	,245			
	(3) Y. Lisans	25	3,96	,419	Toplam	41,330	169				
	Toplam	170	3,86	,494							
Öğrenci Stratejileri	(1) Ö. Lisans	16	4,06	,332	G. Arası	,157	2	,079	,433	,649	
	(2) Lisans	129	4,01	,438	G. İçi	30,360	167	,182			
	(3) Y. Lisans	25	4,09	,410	Toplam	30,517	169				
	Toplam	170	4,03	,424							
Sınıf Yönetimi	(1) Ö. Lisans	16	4,10	,350	G. Arası	,132	2	,066	,275	,760	
	(2) Lisans	129	4,03	,511	G. İçi	40,115	167	,240			
	(3) Y. Lisans	25	4,10	,449	Toplam	40,247	169				
	Toplam	170	4,05	,488							
Ölçek Genel	(1) Ö. Lisans	16	4,04	,309	G. Arası	,217	2	,108	,583	,559	
	(2) Lisans	129	3,97	,452	G. İçi	31,033	167	,186			
	(3) Y. Lisans	25	4,06	,376	Toplam	31,250	169				
	Toplam	170	3,99	,430							

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançları öğrenim durumları değişkenine bağlı olarak “Öğrenci Katılımı”, “Öğrenci Stratejileri”, “Sınıf Yönetimi” olmak üzere tüm boyutlarda ve ölçek genelinde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançlarının mezun olunan okul türü değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançlarının mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları				F	p	Farklar
	Okul Türü	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO			
Öğrenci Katılımı	(1) Y. Okul	19	3,84	,451	G. Arası	,083	2	,041	,168	,846	
	(2) Diğer Fak	55	3,89	,443	G. İçi	41,247	167	,247			
	(3) Eğitim Fak	96	3,85	,532	Toplam	41,330	169				
	Toplam	170	3,86	,494							
Öğrenci Stratejileri	(1) Y. Okul	19	4,01	,404	G. Arası	,003	2	,001	,008	,992	
	(2) Diğer Fak	55	4,03	,338	G. İçi	30,514	167	,183			
	(3) Eğitim Fak	96	4,02	,474	Toplam	30,517	169				
	Toplam	170	4,03	,424							
Sınıf Yönetimi	(1) Y. Okul	19	4,07	,490	G. Arası	,051	2	,026	,106	,899	
	(2) Diğer Fak	55	4,02	,397	G. İçi	40,196	167	,241			
	(3) Eğitim Fak	96	4,06	,536	Toplam	40,247	169				
	Toplam	170	4,05	,488							
Ölçek Genel	(1) Y. Okul	19	3,98	,422	G. Arası	,000	2	,000	,001	,999	
	(2) Diğer Fak	55	3,99	,340	G. İçi	31,250	167	,187			
	(3) Eğitim Fak	96	3,99	,478	Toplam	31,250	169				
	Toplam	170	3,99	,430							

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançları mezun olunan okul türü değişkenine bağlı olarak “Öğrenci Katılımı”, “Öğrenci Stratejileri”, “Sınıf Yönetimi” olmak üzere tüm boyutlarda ve ölçek genelinde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ile öğretmenlik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye dönük bulgular

Araştırma amacı çerçevesinde özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ile öğretmenlik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük olarak gerçekleştirilen Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ile öğretmenlik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki

Düzye	n	r	p
Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutum	170	,239	,002
Öğretmen öz yeterlik inancı			

Tablo 10'da görüldüğü gibi özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ile öğretmen öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü çok yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = ,239$; $p < ,01$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı biçimde elde edilen sonuçlara, alanyazın tartışmalarına ve ulaşılan sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutum düzeylerine ilişkin sonuçlar

Yaygın Eğitim hizmeti kapsamında Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan 80 saatlik Ücretli Öğretmenler İçin Özel Eğitim Uygulamaları Kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük tutum düzeylerinin “Duyarlık” boyutunda çok yüksek, “Beğeni” ve “Olumsuz Tutum” boyutları ile ölçek genelinde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumun genelinde de görüldüğü gibi özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük bir hassasiyet ve duyarlılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca olumsuz ifadeler içeren “Olumsuz Tutum” boyutuna verilen cevapların analiziyle kursiyerlerin engelli bireylere karşı algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birey ve öğrenci olarak toplum içerisinde var olan engellilere dönük kapsayıcı bir yaklaşıma sahip olunduğu söylenebilir. Kişilerin engellilere yönelik olumlu ve yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları sonucunu ortaya koyan bir çalışmada Arısoy (2022), engellilere yönelik “duygu” tutum düzeyinin orta, “düşünce” ve “davranış” tutum düzeyinin yükseğe yakın ve toplam tutum düzeyinin de orta düzey üstünde olduğunu saptamıştır. Yürütülen çalışmada dikkat çeken nokta; sosyal hizmete ilişkin eğitim almış olan katılımcıların tutum düzeylerinin eğitim almamış olanlara kıyasla daha yüksek olmasıdır. Bu da göstermektedir ki; sunulacak eğitim ve farkındalık çalışmalarıyla engellilere yönelik tutum düzeyleri artırılabilir. Tutumun, bilgi ve deneyimlerle elde edilen kazanımların süreç içerisinde eğilime dönüşmesine bağlı olarak gelişeceği bu sonucu açıklamaktadır. Nitekim Sarı, Yılmaz, Aslan Bağcı ve Gökdağ (2021) araştırmalarında katılımcıların düşüncelerinin olumlu, duyu ve davranışlarının ise olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada meslek lisesi mezunu olan ve özel eğitim dersi alan katılımcıların daha pozitif bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmada; kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük tutumlarının öğrenim düzeylerine (ön lisans, lisans ve yüksek lisans) bağlı olarak “Duyarlık” ve “Olumsuz Tutum” boyutlarında farklılık göstermediği saptanmıştır. Bunun yanında Ön lisans mezunu olan katılımcıların Özel Eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumlarının, “Beğeni” boyutunda ve ölçek genelinde Lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada; kursiyerlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük tutumlarının mezun olunan okul türü (Yüksek Okul, Diğer Fakülteler, Eğitim Fakültesi) değişkenine bağlı olarak ölçeğin “Beğeni”, “Duyarlık”, “Olumsuz Tutum” boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşmadığı saptanmıştır. Son olarak araştırmada, çalışmaya dahil olan katılımcıların ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel eğitim ihtiyacı olan birey bulunup bulunmamasına bağlı olarak tutum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda; “Duyarlık” boyutunda farklılaşma görülmezken, aile içerisinde ya da yakın çevrelerinde özel eğitim gereksinimli birey olan katılımcıların “Beğeni” ve “Olumsuz Tutum” boyutları ile ölçek genelinde daha yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutum düzeylerinin incelendiği araştırmada Pesen ve Demirhan (2021), ailede ya da yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan birey olup olmasına bağlı olarak tutum düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucu ile benzerdir. Bu sonuç, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere dönük tutum oluşmasında bireyin yaşantı alanı içerisinde konuya ilişkin deneyimlerinin etkili olması ile açıklanabilir. Nitekim tutum oluşması bilişsel birikim gerektirmektedir. Konuya ilişkin sahip olunan bilgi ve yaşantı deneyimleri tutum oluşmasında belirleyici unsurdur.

Özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin öğretmenlik öz yeterlik inançlarına ilişkin sonuçlar

Araştırmada özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançlarının veri toplamada kullanılan ölçeğe verdikleri cevaplara göre “Öğrenci Katılımı”, “Öğrenci Stratejileri” “Sınıf Yönetimi” boyutlarında ve ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları araştırmaya dahil olan kursiyerlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırmaya dahil olan Ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olan kursiyerlerin tamamının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı öğrenim düzeylerine sahip olunmasıyla birlikte tüm katılımcıların yüksek düzeyde mesleki öz yeterlik inancına sahip olmaları öğretmenlik

uygulamalarından umulan başarılı sonuçların elde edilebilmesine dönük umut verici olmakla birlikte kişilerin kendilerine olan güven ve inançları ile açıklanabilir. Katılımcıların öğretmenlik öz yeterlik inançlarının mezun olunan okul türü değişkenine bağlı olarak yine “Öğrenci Katılımı”, “Öğrenci Stratejileri”, “Sınıf Yönetimi” olmak üzere tüm boyutlarda ve ölçek genelinde farklılaşmadığı saptanmıştır. Yüksek Okul, Eğitim Fakültesi ve diğer fakülte türlerinden mezun olan katılımcıların tümünün bütün alt boyutlarda ve ölçek genelinde yüksek düzeyde öğretmenlik öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın araştırmalarının bir kısmında öğretmenlik öz yeterlik inanç düzeyleri bazı değişkenlere bağlı olarak farklılıklar ortaya konulmuş olmakla birlikte özellikle, yaş, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı sayılabilecek bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar daha çoktur. Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022) özel eğitim öğretmen adaylarının ve görevde olan öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek üzere yürüttükleri araştırmalarında öz yeterlik inançlarının eğitim durumu, lisans programı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karabulut, Yandı ve Kaya (2019) özel eğitim öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını inceledikleri araştırmalarında, öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyi, genel akademik başarı ve okunan özel eğitim bölümüne ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yavuz (2020) özel eğitim öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin sahip oldukları öğretmenlik mesleği öz yeterlik inanç düzeylerini bazı değişkenler altında incelediği çalışmada; meslektaşlarından destek görme, özel eğitim öğrencileriyle çalışmaktan hoşnut olma, çalıştığı öğrenci grubu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalardaki farklılaşma olmamasına dönük bu sonuçlar benzer ve bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancının yüksek olması ve değişkenlere bağlı olarak farklılaşma görülmemesi, öğretmenlik mesleğine karşı duyulan olumlu tutum ve mesleki bağlılık ile açıklanabilir. Ayrıca araştırmanın kursu tamamlayan kişilerle yürütülmüş olması bu sonucun elde edilmesine katkı sağlamıştır denilebilir. Kursiyerlerin katıldıkları kursta edindikleri bilgilere bağlı olarak öğretmenlik öz yeterlik inançlarının artmasına yardımcı olduğu, öğretmenlik öz yeterlik inançlarının gelişmesine dönük katkı sağladığı söylenebilir. Benzer araştırmanın henüz kurs tamamlanmadan ya da kursun başlangıcından önce yapılması halinde öğretmenlik öz yeterlik inancının bu oranda yüksek çıkmayabileceği ön görülebilir. Bu bağlamda yürütülen kursun öğretmenlik öz yeterlik inancına dönük faydalarının olduğu da ortaya konmuş olacaktır.

Özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ile öğretmenlik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye dönük sonuçlar

Araştırmada özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ile öğretmen öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görülmektedir ki özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle çalışacak olan öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük olumlu tutuma sahip olmaları öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı sergilenmesine etki etmektedir. Konuya ilişkin sahip olunan duyarlılık ve olumlu tutum mesleğin icra edilmesine dönük bir öz güven oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri tanımaları, onlara karşı nasıl davranılacağına ilişkin bilgi sahibi olunması, olası güçlükler karşısında ne gibi tedbirler alınabileceği konusundaki farkındalıktan kaynaklanmaktadır denilebilir. Söz konusu olumlu tutuma sahip olmak aynı zamanda özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle iletişim kurma ve sürdürmede belirleyici bir faktördür. Bu durumda, kurulabilecek ve sürdürülecek iletişim gücüne bağlı olarak öğretmenler, süreci yönetme ve olaylara müdahale etme noktasında kendilerini yetkin hissedecekler ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı taşıyacaklardır. Sahip olunan iletişim becerisinin tutum ve öğretmenlik öz yeterlik inancına olumlu yansımaları olacaktır. Sarı, Yılmaz, Aslan Bağcı ve Gökdağ (2021) araştırmalarında bireylerin sahip oldukları iletişim becerileriyle engellilere yönelik tutumun düşünce boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda; iletişim becerisi yüksek olan bireylerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük tutumları daha olumludur. Başka bir ifadeyle; bireylerin sahip oldukları iletişim becerileri tutum ve davranışları üzerinde etkilidir. Etkin bir iletişim becerisine sahip olan bireylerin kendilerine olan güvenlerinin daha yüksek, sosyal anlamda iletişime açık, dışa dönüktür. Bu özelliklere bağlı olarak ise bu kişilerin mesleğe dönük tutumları da olumlu yönde etkilenmektedir denilebilir.

Öneriler

Araştırmada, genel olarak katılımcıların özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yani engellilere dönük yüksek düzeyde bir tutuma sahip oldukları bununla birlikte tutum düzeylerinin istatistiksel olarak öğrenim durumuna bağlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Toplum olarak kültürel ve inanç unsurlarına bağlı olarak engellilere dönük olumlu tutuma sahip olunduğu söylenebilir. Ancak bu tutum özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gereksinimlerinin neler olduğu bilinmeden yüzeysel olarak kültürel bir öğrenmeden kaynaklı denilebilir. Oysa tutum oluşmasında bilişsel boyut önemlidir. Dolayısıyla engellilere dönük olumlu tutum davranışı kazanılması ve sergilenmesine kaynaklık

edecek öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir. Özellikle yaşamın ileriye dönük dönemlerinde sergilenecek tutum davranışlarının ilk kazanıldığı okul öncesi dönemden itibaren konu okullarda ele alınmalı ve özel eğitim ve özel eğitim ihtiyacı olan birey konularında bir eğitim politikası uygulanmalıdır.

Araştırmada özel eğitim ihtiyacı olan bireylere dönük sahip olunan olumlu tutumun öğretmenlik mesleği öz yeterlik inancına pozitif yönlü etkide bulunduğu saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğinden umulan faydanın ve başarının elde edilmesinde öz yeterlik inancı ön koşullardadır. Dolayısıyla mesleki başarının elde edilmesi aynı zamanda özel eğitim öğrencilerinin eğitim öğretim sürecinden üst seviyede yararlanmaları özel eğitime ilişkin olumlu tutumun geliştirilmesine ve özel eğitim konusundaki bilgi ve donanımına bağlı olacaktır. Bu çerçevede Halk Eğitimi Merkezleri tarafından düzenlenen ve özel eğitim alanında ücretli öğretmen olarak görevlendirilmeye esas olan kursun daha uzun süreli ve uygulama ağırlıklı planlanması, mevcut kurs programının revize edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abide, Ö. F. (2020). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının öğretmen yetiştirme programlarına ve istihdamına yansımaları (sınıf öğretmenliği örneği)*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alım, M., ve Bekdemir, Ü. (2006). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*(172), 263-275.
- Altınışık, İ., ve Peker, H. S. (2012). Eğitimin Ekonomik Kalkınmaya Etkisi. *Sosyoteknik Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 1-13.
- Arısoy, A. (2022). Sosyal Hizmetle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Gençlerin Engelli Bireylere Yönelik Tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 6(2), 294-308.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gönüldaş, H., ve Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Alguları ile Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19 - 43.
- HÜEF. (2017). *Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karabulut, A., Yandı, A., ve Kaya, A. (2019). Özel Eğitim Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*(2), 555-574.
- Karadağ, N., ve Balkar, B. (2015). Toplumsal Kalkınmanın Bir Aracı Olarak Eğitim. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 225-239.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, S., ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Köse, E. T. (2022). Özel Eğitim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Bağlı Olarak İncelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal*, 9(5), 231-248.
- MEB. (2018). Öğretmenlik ve Öğretim Alanı. *Ücretli Öğretmenler için Özel Eğitim Uygulamaları Kurs Programı*. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2020, 7 20). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. 8 1, 2022 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden alındı
- ÖYEGM. (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- Özkal Sayan, İ., ve Berk, P. (2020). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığında Öğretmen İstihdamı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 780-793.
- Özyürek, M. (2013). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pesen, A., ve Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158.
- Sarı, H., Yılmaz, E., Aslan Bağcı, Ö., ve Gökdağ, H. (2021). Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 57-73.
- Sezgin, F., ve Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 257-275.
- TBMM. (1982). *T.C. Anayasası*. Ankara.
- Töremen, F. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Yaralı, D. (2015). Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-11.
- Yavuz, M. (2020). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(55), 1-25.
- Yenilimez, K., ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132-146.

Kamu Çalışanlarının Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Algısı: Konunun Siirt Özelinde Analizi *

The Perception of Political Favoritism and Lack of Merit of Public Employees: An analysis of Siirt sample

ÖZET

Liyakatsizlik ve siyasal kayırmacılık sorunu, Türkiye’de son yıllarda üzerinde en çok durulan ve tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bilhassa kamu sektöründe yapılan atamalarda liyakat olgusunun göz önünde bulundurulmaması ve liyakatsiz kişilerin bir birimde yönetici konumuna getirilmesi, liyakatsizlik sorunun toplum tarafından sıklıkla dile getirilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın konusunu Siirt ilinde kamu çalışanlarının Türkiye’de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa ilişkin algıları oluşturmuştur. Bununla birlikte siyasal kayırmacılığın liyakatsizlik sorunu üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket analiz tekniği kullanılmıştır. Akabinde araştırmanın amacına ilişkin elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucuna göre; Türkiye’de kamu yönetim sisteminin son yıllarda karşılaştığı en önemli sorunları arasında siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorunu yer almaktadır. Ayrıca Siirt ili özelinde araştırmaya dâhil olan katılımcılar bunu destekler nitelikte cevap vermiştir. Bu araştırmanın Türkiye’de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liyakatsizlik Sorunu, Siyasal Kayırmacılık, Siirt

ABSTRACT

Incapability problem has been a major and much-debated issue in Turkey in recent years. In particular, ignoring the flair of being capable in state and private appointments and assigning incapable people to take the administrative chairs have had the community talk about the problem frequently. In that sense, the research topic of the present study is the attitudes of the staff in state and private sectors regarding incapability problem and Political Favouritism in Turkey. In addition, the effect of political favouritism on incapability problem was investigated. This is a quantitative study including questionnaire as data collection method. The data were analysed through a PC-based SPSS programme. According to the analyse results, Political Favouritism and incapability has been one of the major problems experienced in state and private sectors in the recent years. Furthermore, participants in Siirt provided answers supporting the results of the present study. It is thought that this research will provide contributions to the studies that will be conducted on incapability and Political Favouritism in Turkey.

Keywords: Incapability Problem, Political Favouritism, Siirt

GİRİŞ

İnsan kaynakları yönetimi, çalışanların toplumsal ve psikolojik unsurlarını ön plana çıkaran yani onları “sosyal varlık” olarak gören insancıl bir temele dayanmaktadır (Akgeyik ve Dolgun, 2012: 1). Bir başka tanımda ise insan kaynakları yönetimi, insan kaynağının nasıl elde edileceğine ve bu kaynaktan en etkili biçiminde nasıl yararlanacağına ilişkin tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Geylan ve Tonus, 2013: 7).

İnsan kaynakları yönetimi stratejik bir yaklaşımdır. Diğer bir ifade ile örgüt ile çalışanlar arasındaki ilişkileri etkileyen ve düzenleyen tüm yönetsel kararları içermektedir (Demir ve Birbil, 2000: 17). Yine insan kaynakları yönetimi, gerekli insan kaynağının sağlanması ve istihdamı artırmasıyla ilgili politikalar oluşturma, planlama, örgütlenme, yönlendirme ve denetleme faaliyetlerini içeren bir disiplindir (Yüksel, 2000: 341).

İnsan kaynakları yönetimi, personel yönetimine çağdaş bir bakış açısidir. İnsan kaynakları yönetimi anlayışı "insan" ögesini örgütün merkezinde gören onu ön plana çıkaran bir yaklaşımdır (Canman, 2000: 61). İnsan kaynakları yönetiminde amaç daha etkili ve verimli bir sonuç elde etmek için yönetenler ile yönetilenler arasında güvenli bir iletişim sağlamaktır.

* Bu makale, Prof. Dr. Ferit İZCİ’ nin Tez danışmanlığında yürütülen “İnsan Kaynakları Yönetiminde Kamu Çalışanlarının Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Algısı: Konunun Siirt Özelinde Analizi” adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretim Görevlisi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, İktisat Bölümü, Siirt, Türkiye. ORCID: 0000-0001-5380-5636

² Prof. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, ORCID: 0000-0001-6383-1280

Ömür Kızılkıran¹ 
Ferit İzci² 

How to Cite This Article

Kızılkıran, Ö. & İzci, F. (2023). “Kamu Çalışanlarının Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Algısı: Konunun Siirt Özelinde Analizi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7184-7194. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69982>

Arrival: 10 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

İnsan kaynakları yönetimi, örgüt tarafından belirlenen hedeflere ulaşmak için yeni insan kaynakları sağlamayı, var olanı koruyup ve geliştirmeyi içeren faaliyetler bütünüdür (Tortop vd., 2013:16). İnsan kaynakları yönetimi, örgütteki insan kaynaklarına odaklanan stratejik ve operasyonel faaliyetlerinin tümü olarak ifade edilebilir.

Sonuç olarak insan kaynakları yönetimi ile ilgili çeşitli tanımların ortaya atıldığını ifade etmek mümkündür. Ancak bu açıklamalara rağmen insan kaynakları yönetiminin tanımsal çerçevesini tam olarak izah etmenin zor olacağı kanaati mevcuttur. Özellikle geçiş süreci yaşayan bilim dallarında ortak bir terminolojinin bulunmaması bu durumu daha da zorlaştırmaktadır (İzci ve Yıldız, 2017: 16). Nitekim insan kaynakları yönetiminin tanımsal özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Öğüt, 2001: 77);

- ✓ İnsan kaynakları yönetimi stratejik yönden elzem olan ihtiyaçlar üzerinde durur ve örgüt ile birey arasındaki bütünleşmeyi sağlamaya yöneliktir.
- ✓ İşletmede var olan örgütsel kültürün güçlendirilmesini sağlamaya dönük bir yaklaşıma sahiptir.
- ✓ Çalışanların algı ve davranışlarının örgütsel etkinliğe ve birey mutluluğuna katkı sağlamasını amaçlayan bir yaklaşıma sahiptir.
- ✓ İnsan kaynakları yönetimini günümüzde yaşanan ve işletmelerin entropiye gitmelerine neden olan bilgi eskimesi ve değişime uyumsuzluk problemlerini ortadan kaldırmaya ve bireysel gelişimlerin sağlanmasına dönük bir yaklaşımdır.
- ✓ İnsan kaynakları yönetimi, işletmede yaşanan her olayın merkezine insanı yerleştirir ve insan merkezli işlevleri yerine getirir.
- ✓ İnsan kaynakları yönetiminin amacı, örgütsel amaçlara başarılı bir şekilde ulaşılmasının sağlanmasıdır. Bu amaçlar, insan kaynakları yönetimi örgüt içi bakış açısına sahip olan personel yönetimi ile endüstri ilişkilerini birleştirerek örgüte ve bireye sistemsal bir yaklaşım getirmektedir.
- ✓ İnsan kaynakları yönetimi, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanıp, verimliliklerinin arttırılacağı bir strateji geliştirmeye çalışmaktadır.
- ✓ Örgüt ilkeleri organik ve yerel bir niteliğe sahip olup, ekip çalışması ve esnek çalışma biçimleri önemsenmektedir. İnsan kaynakları yönetimi yapının gerekleri ve koşullarını sağlamaya çalışmaktadır.
- ✓ İnsan kaynakları yönetimi, çalışanların ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini tanımlayan bir modeldir.
- ✓ Etkin bir kurumsal iletişimin sağlanabilmesi için bilgi akış sürecini düzenlemektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Türkiye'de insan kaynakları yönetimine verilen önemin son yıllarda yaşanan sosyal, iktisadi ve siyasi gelişmelere bağlı olarak daha da artmaya başladığını söylemek mümkündür. Kamu kurumları, istihdam alanlarında daha nitelikli yönetici ve personele sahip olabilmek ve çalışanların performanslarını daha üst seviyelere çekebilmek için kendi bünyelerinde insan kaynakları yönetimi oluşturmaya başlamıştır. Kısa sürede yönetici ve personel arasındaki ilişki pozitif yönde ilerleme kaydetmiştir. Bu durum, kamusal alanda hizmet kalitesinin artmasına neden olmuştur.

Türkiye'de kamusal idari alanda insan kaynakları yönetimini sekteye uğratan birtakım etkenler bulunmaktadır. Bunlardan ilkinin liyakatsizlik diğerini ise siyasal kayırmacılık oluşturmaktadır. Her iki olgu da birbiri ile yakından ilişkili olup insan kaynakları yönetiminin işlevselliği ve verimliliğini olumsuz etkileyen en ciddi problemler arasında yer almaktadır. Bilindiği üzere liyakat, bir işte ehil olmayı gerektirir. Ancak çıkarlar güdüsü ortaya çıkınca liyakat olgusu ikinci plana atılmakta yapılan atamalar ya da terfilerde bu husus göz ardı edilmektedir. Bunun bir sonucu olarak da kamu idaresinde liyakatsizlik sorunu ortaya çıkmıştır.

Siyasal kayırmacılık, iktidara giden yolda tüm siyasal partilerin başvurduğu oy kazanma aracı olarak da değerlendirilebilir. Yani siyasal kayırmacılık, siyasal partilerin doğurduğu bir sonuçtur. İktidarı elde eden parti, parti lehinde çalışma yapan kamu görevlilerini, yönetici pozisyonlarına atamakta, bunu da olması gereken doğal bir işlem olarak kabul etmektedir. Oysa terfi veya atanmış kişilerin yeterli olup olmadıklarına bakılmaksızın sırf menfi çıkarlar doğrultusunda hareket edilmesi kamu idaresinde insan kaynakları yönetiminin etkisini azaltmakla birlikte hizmetlerin aksamasına neden olmaktadır. Ayrıca toplum içerisinde böyle bir yolun sanki meşru bir işlemmiş gibi herkesin bu yönde hareket etmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda gerek liyakatsizlik gerekse siyasal kayırmacılık sorunu Türkiye'de son dönemlerde toplum tarafından en fazla dillendirilen konulardan biri olmuştur. Özellikle siyasal parti ile toplum arasında ilişkinin temeli bu iki olgu üzerine oturtulmuştur.

Toplum, atama ve terfi işlerinde çözümünü siyasal partilerin kapısında aramaya başlamıştır. Bu durum, toplum ve devlet arasında siyasal bir çıkar mekanizmasının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu mekanizmaya göre hareket

etmek zorunda kalan toplumsal kesimde, çıkarları doğrultusunda siyasal partilere karşı tarafgirlik hissiyatı oluşmaya başlamıştır. Amacına ulaşan toplumsal kesim bu mekanizmayı meşru bir yolmuş gibi değerlendirirken toplumun diğer kısmı ise bu durumundan şikâyetçi olmuştur.

Böylece güvensizlik, adaletsizlik ve haksızlık söylemlerinin Türk toplumu tarafından sıkça dillendirilmesine neden olmuştur. Hatta Türkiye’de liyakat ve kayırmacılık üzerine çeşitli bilimsel araştırmalar yapılmış, bu kavramlar çeşitli boyutları ile incelenmiştir. Yapılan çalışmaların ekseriyetinde insan kaynakları yönetiminde liyakat ilkesinin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak tüm bu bilimsel gerçekliğe rağmen kamu idaresinde yapılan atamalar ve terfilerde liyakat ilkesi dikkate alınmamakta ve siyasal kayırmacılık etkisini sürdürmektedir.

Bu sebeplerdir ki biz araştırmamızda Siirt ilinde kamu idaresinde görev yapan personelin –örneklem bağlamında- insan kaynakları yönetiminde liyakatsizlik ve kayırmacılık sorununa ilişkin algılarını belirlemek ve bu algıları çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçladık. Araştırmanın konusu bu amaç etrafında şekillendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın kavramsal ve teorik kısmını oluşturan insan kaynakları yönetimi, kayırmacılık ve liyakat konularının kavramsal çerçevede genel hatları ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan alt amaçlara yönelik hazırlanan bu soruların cevapları aranmıştır:

- ✓ Katılımcıların Türkiye’de liyakat ve siyasal kayırmacılık sorununa yönelik algıları ne düzeydedir?
- ✓ Katılımcıların görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde değişmekte midir?
- ✓ Katılımcıların görüşleri çalışma durumuna göre anlamlı biçimde değişmekte midir?
- ✓ Katılımcıların görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde değişmekte midir?
- ✓ Katılımcıların görüşleri yaşa göre anlamlı biçimde değişmekte midir?
- ✓ Katılımcıların görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde değişmekte midir?
- ✓ Katılımcıların görüşleri atanma şekline göre anlamlı biçimde değişmekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümde araştırmanın deseni, evren-örneklem, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ile çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Siirt ilindeki kamu çalışanlarının insan kaynakları yönetiminde liyakate yönelik algılarını belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve algı vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre örneklemin daha büyük olduğu araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013: 225).

Bu tür araştırmalarda, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modelinin bir türü olan genel tarama modeli ise 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, 2009: 79).

Veri Seti

Araştırmanın çalışma evrenini, Türkiye’de Siirt ilinde yer alan kamu çalışanları oluşturmaktadır. Bu araştırmada hedef evreni belli düzeyde temsil edebilecek bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Bu kapsamda 2018 yılında gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, basit tesadüfî (random) örnekleme yöntemiyle toplam 120 katılımcıya ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

	F	%	Geçerli %	Toplamlı %
Kadın	18	15,0	15,1	15,1
Erkek	101	84,2	84,9	100,0
Toplam	119	99,2	100,0	
Belirtmeyen	1	,8		
	120	100,0		

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın katılımcılarının 18'ini kadınların (%15), büyük çoğunluğunu oluşturan 101'ini ise erkeklerin (%84,2) oluşturduğu anlaşılmaktadır. Yalnızca bir katılımcının bu soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 2'de ise katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

	F	%	Geçerli %	Toplamlı %
İlkokul	1	,8	,8	,8
Ortaokul	1	,8	,8	1,7
Lise	11	9,2	9,2	10,8
Ön Lisans	37	30,8	30,8	41,7
Lisans	70	58,3	58,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcıların önemli bir kısmının ön lisans ve lisans eğitimlerini tamamlamış oldukları görülmektedir. Buna göre; 70 katılımcı lisans (%55,83), 37 katılımcı ön lisans (%30,8), 11 katılımcı lise (%9,2), 1 katılımcı ortaokul (%0,8) ve 1 katılımcı ilkokul (%0,8) mezunudur. Aşağıda yer alan Tablo 3'te ise katılımcıların çalışma durumu değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3 : Katılımcıların Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

	F	%	Geçerli %	Toplamlı %
Çalışıyor	112	93,3	94,1	94,1
Çalışmıyor	7	5,8	5,9	100,0
Toplam	119	99,2	100,0	
Belirtmeyen	1	,8		
	120	100,0		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar arasında büyük çoğunluğu oluşturan 119'unun aktif çalışma hayatını sürdürdüğü (%99,2), sadece 7 kişinin ise emekli olduğu ve şu anda herhangi bir işte çalışmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 1 katılımcı bu soruya cevap vermemiştir. Tablo 4'te ise katılımcıların çalışma sektörü değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4 : Katılımcıların Çalışma Sektörü Değişkenine Göre Dağılımları

	f	%	Geçerli %	Toplamlı %
Kamu	94	78,3	84,7	84,7
Banka (Kamu)	17	14,2	15,3	100,0
Toplam	111	92,5	100,0	
Belirtmeyen	9	7,5		
	120	100,0		

Tablo 4 değerlendirildiğinde 94 katılımcının (%78,3) kamu sektöründe çalışmakta oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte 17 katılımcı (%14,2) ise kamu bankalarında çalışmaktadır. Diğer yandan 9 katılımcı bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Tablo 5'te katılımcıların atanma şekli değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5 : Katılımcıların Atanma Şekli Değişkenine Göre Dağılımları

	F	%	Geçerli %	Toplamlı %
Merkezi Sınav	71	59,2	64,5	64,5
Mülakat	21	17,5	19,1	83,6
Yetenek	3	2,5	2,7	86,4
Diğer	15	12,5	13,6	100,0
Toplam	110	91,7	100,0	
Belirtmeyen	10	8,3		
	120	100,0		

Tablo 5 incelendiğinde, 71 katılımcının (%59,2) merkezi sınavla, 21 katılımcının (%17,5) mülakat sınavıyla, 3 katılımcının (%2,5) yetenek sınavıyla çalışma hayatına başladığı/atandığı anlaşılmıştır. 10 katılımcı ise bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Tablo 6'da katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 6 : Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

	F	%	Geçerli %	Toplamlı %
21-30	40	33,3	33,6	33,6
31-40	61	50,8	51,3	84,9
41-50	15	12,5	12,6	97,5
51 ve üst	3	2,5	2,5	100,0
Toplam	119	99,2	100,0	
Belirtmeyen	1	,8		
	120	100,0		

Tablo 6 değerlendirildiğinde, toplam katılımcı sayısının yaklaşık yarısını oluşturan 61 katılımcının (%50,8) 31-40 yaş arasında olduğu, 40 katılımcının (%33,3) 21-30 yaş arasında olduğu, 15 katılımcının (%12,5) 41-50 yaş arasında olduğu ve 3 katılımcının (%33,3) 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu anlaşılmıştır. Yaşını belirtmeyen 1 katılımcı bulunmaktadır. Tablo 7'de katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 7 : Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

	F	%	Geçerli %	Toplamlı %
1-10 yıl	72	60,0	67,9	67,9
11-20 yıl	25	20,8	23,6	91,5
21-30 yıl	7	5,8	6,6	98,1
31 ve üst	2	1,7	1,9	100,0
Toplam	106	88,3	100,0	
Belirtmeyen	14	11,7		
	120	100,0		

Tablo 7 değerlendirildiğinde 72 katılımcının (%60,0) mesleki kariyerlerinin ilk on yılı içerisinde oldukları anlaşılmıştır. Geriye kalan 25 katılımcının (%20,8) 11-20 yıl arası, 7 katılımcının (%21-30) 21-30 yıl arası ve 2 katılımcının ise 31 ve üzeri yıl aralığında mesleki kıdeme sahip oldukları anlaşılmıştır. 14 katılımcı ise bu soruyu yanıtızsız bırakmışlardır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı katılımcıların Türkiye'de insan kaynakları yönetiminde siyasi kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununun Siirt ili özelinde sorununa yönelik algıları ne düzeydedir? şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerine ilişkin anket boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'da gösterilmiştir.

Tablo 8: Alt Boyutlar Bazında Katılımcı Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	En az	En çok	Boyut \bar{X}	S	Madde Sayısı	Madde \bar{X}
Liyakat	105	34	100	54,08	10,15	20	2,704
Kayırmacılık	106	19	85	44,19	9,09	17	2,60

Tablo 8'da, katılımcıların Türkiye'de siyasi kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algılarına dair alt boyutlara ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde; katılımcıların Liyakat ve Kayırmacılık başlıklı her iki boyutta da "Kararsızım" derecesinde görüş beyan ettikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların Türkiye'de liyakatsizlik sorununa ilişkin görüşlerinin nötr olduğu ve *Liyakat* alt boyutunun *Kayırmacılık* alt boyutuna göre daha düşük puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların ölçek bütününe ilişkin olarak da "Kararsızım" derecesinde görüş beyan ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacını cevaplandırmaya yönelik olarak ankette yer alan maddelere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9 : Anket Maddeleri Bazında Katılımcı Görüşlerine ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ANKET MADDELERİ	N	\bar{X}	S
Eğitim durumum ile çalıştığım iş uyumludur.	120	2,02	1,212
Görevde yükselmeye liyakat yerine mesleki bilgi birikim, hizmet süresi ve deneyim önemlidir.	117	2,23	1,163
Çalıştığınız yerde personel alımı yapılırken liyakat ilkeleri göz önünde bulundurulmaktadır.	118	2,98	1,414
Kamu kurumlarında idari görevlere seçilme/atama ve personelin yükseltilmesi ile ilgili ölçütler açık ve nettir.	120	2,98	1,286
Görevde yükselmeye yeterli bilgi ve donanıma sahip olmasam da, üst yönetim tarafından bir üst göreve getirilmekten hoşnut olurum.	118	3,53	1,306
Görevde yükselmeye üst yönetimle olan iyi ilişkiler ve referans üst kademelere gelmekte etkilidir.	120	2,05	1,122
Üst Yöneticiler, işimle ilgili bağımsız karar verme yetkisi tanır.	120	2,78	1,132
Devlet kanunlarındaki liyakate ilişkin düzenlemeler yeterlidir.	119	3,48	1,234
Liyakate ilişkin Anayasa ve yasalarda yer alan kararların uygulanabilir niteliktedir.	119	3,15	1,226
Ülkemizde liyakat ilkesi dikkate alınarak atamalar yapılmaktadır.	118	3,63	1,225
Kamu kurumlarına girecek personelin seçilme süreçleri, yapılan sınav ve mülakatlar liyakat ilkesine uygun olacak biçimde yürütülmelidir.	118	2,85	1,388
İşe alımlarda liyakat ilkesi tek başına yeterlidir.	116	3,26	1,128
Liyakat ilkesi, kamu hizmetlerine girişte tarafsızlığın sağlanmasında bir araçtır.	119	2,33	1,050
Liyakatsiz atamalar personel arasında dengeli iş paylaşımını engeller.	118	1,90	1,016
Liyakatsiz kişilerin göreve atanması iş yükünde zaman kaybına neden olur.	119	1,83	1,028
Liyakatsiz atamalar iş yükünü artırır.	120	1,73	,985
Liyakat ilkesi sınıfsız bir toplumun önemli şartlarından biridir.	119	2,27	1,118
Liyakatsiz atamalar ile göreve gelen kişiler iş akışını aksatmaktadır.	120	2,00	1,092
Liyakatsiz atamalar ile göreve gelen kişiler, kurumsal hedeflere ulaşmada etkin bir rol üstlenir.	119	3,52	1,395
Liyakatsiz atamalar ile göreve gelen kişiler alt-üst ilişkisini dikkate alır.	120	3,28	1,315
Siyasal iktidar, kamu atamaları veya görevlendirmelerinde etkin rol oynamaktadır.	119	1,95	,990
Türk kamu yönetim sisteminin son yıllarda karşılaştığı en önemli sorunlarından biri siyasi kayırmacılıktır.	118	1,99	1,066
Siyasal kayırmacılık, iktidar ve toplum arasında ortak bir çıkar duygusu geliştirir.	118	2,58	1,336
Siyasal kayırmacılık, sınıfsal eşitlik kanuna aykırıdır.	119	2,00	1,008
Siyasal iktidar, partizanca duygularını ön planda tutarak atamalarda yandaşlık ve tarafsızlık yapma zorunluluğu hisseder.	120	2,38	1,182
Siyasal kayırmacılıkla göreve gelen kişiler de liyakat ilkesi göz önünde bulundurulmaktadır.	116	3,07	1,425
Siyasal kayırmacılık, iktidar partisinin ödülü ve insanları bir araya getirip çalıştırmanın potansiyel bir aracıdır.	118	3,08	1,278
İktidar partisi, insanları bir araya getirip kendi amaçları doğrultusunda çalıştırmak için siyasi kayırmacılığı bir araç olarak kullanır.	119	2,35	1,094
Siyasal kayırmacılık ile göreve gelen kişiler, iktidar değişimi ile birlikte yeni iktidara uyum sağlama için çıkar politikası güder.	119	2,14	1,107
İktidardaki siyasi parti temsilcileri kamu kurumları üzerinde baskı oluşturmaktadır.	120	2,16	1,181
Siyasal kayırmacılıkla göreve gelen kişiler iş yükünü azaltır.	119	3,71	1,277
Siyasal kayırmacılık ile göreve gelen kişiler, meslek etiği ilkesini göz önünde bulundurur.	120	3,78	1,163
Siyasal kayırmacılık, kamu idare sisteminde yozlaşmayı beraberinde getirir.	119	2,28	1,288
Siyasal kayırmacılık ile göreve gelen kişiler kamu kaynaklarının kullanımda hassasiyet göstermektedir.	118	3,47	1,338
Siyasal kayırmacılık, insan kaynaklarının gelişimindeki motivasyonu yok eder.	119	2,04	1,037
Siyasal kayırmacılık, kişilerin hukuka olan inancını zedeler.	119	1,82	1,005
Siyasal kayırmacılık ile göreve gelenler, ahlaki olmayan kararların verilmesine engel olurlar.	120	3,48	1,353

Katılımcıların Türkiye'de liyakatsizlik sorununa ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde; tüm maddeler için görüşlerin “*Tamamen Katılıyorum*” ve “*Katılmıyorum*” düzeylerinde toplandığı görülmektedir. Buna ek olarak katılımcı görüşlerinin M16 maddesinde “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde; M1, M2, M6, M13, M14, M15, M17, M18, M21, M22, M23, M24, M25, M28, M29, M30, M33, M35 ve M36 maddelerinde “*Katılıyorum*” düzeyinde; M3, M4, M7, M9, M11, M12, M20, M26 ve M27 maddelerinde “*Kararsızım*” düzeyinde; M5, M8, M10, M19, M31, M32, M34 ve M37 maddelerinde “*Katılmıyorum*” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların en yüksek düzeyde (*Tamamen Katılıyorum*) katıldıkları anket maddesinin “*Liyakatsiz atamalar iş yükünü artırır* ($\bar{X}=1,73$)” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın “*Görevde yükselmeye yeterli bilgi ve donanıma sahip olmasam da, üst yönetim tarafından bir üst göreve getirilmekten hoşnut olurum.* ($\bar{X}=3,53$)”, “*Devlet kanunlarındaki liyakate ilişkin düzenlemeler yeterlidir.* ($\bar{X}=3,48$)”, “*Ülkemizde liyakat ilkesi dikkate alınarak atamalar yapılmaktadır.* ($\bar{X}=3,63$)”, “*Liyakatsiz atamalar ile göreve gelen kişiler, kurumsal hedeflere ulaşmada etkin bir rol üstlenir.*

($\bar{X}=3,52$)”, “*Siyasal kayırmacılıkla göreve gelen kişiler iş yükünü azaltır.* ($\bar{X}=3,71$)”, “*Siyasal kayırmacılık ile göreve gelen kişiler, meslek etiği ilkesini göz önünde bulundurur.* ($\bar{X}=3,78$)”, “*Siyasal kayırmacılık ile göreve gelen kişiler kamu kaynaklarının kullanımda hassasiyet göstermektedir.*

($\bar{X}=3,47$)” ve “*Siyasal kayırmacılık ile göreve gelenler, ahlaki olmayan kararların verilmesine engel olurlar.* ($\bar{X}=3,48$)” maddeleri tüm katılımcılar tarafından en düşük düzeyde (*Katılmıyorum*) görüş bildirilen maddeler olmuştur.

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik Algıları

Araştırmanın ikinci alt amacı için katılımcıların Türkiye’de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin *cinsiyet değişkenine göre* anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak üzere gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 : Cinsiyete Göre Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik İlişkin U Testi Sonuçları

Liyakat	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	17	41,82	711,00	558,000	,098
Erkek	88	55,16	4854,00		
Kayırmacılık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	17	54,85	932,50	733,500	,843
Erkek	89	53,24	4738,50		

Tablo 10’a göre katılımcıların Türkiye’de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre “*Liyakat*” alt boyutunda ($U=558,000$, $p>.05$) ve “*Kayırmacılık*” alt boyutunda ($U=733,500$, $p>.05$.) anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların puanlarının “*Liyakat*” boyutunda erkeklere göre daha düşük, “*Kayırmacılık*” boyutunda ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların Çalışma Durumuna Göre Siyasal Kayırmacılık Ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik Algıları

Araştırmanın üçüncü alt amacı için katılımcıların Türkiye’de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa ilişkin algı düzeylerinin *çalışma durumuna göre* anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak üzere gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11 : Çalışma Durumuna Göre Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik U Testi Sonuçları

Liyakat	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çalışıyor	97	52,19	5062,50	309,500	,697
Çalışmıyor	7	56,79	397,50		
Kayırmacılık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Çalışıyor	98	51,91	5087,00	236,000	,169
Çalışmıyor	7	68,29	478,00		

Tablo 11’e göre katılımcıların Türkiye’de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinde çalışma durumu değişkenine göre “*Liyakat*” alt boyutunda ($U=309,500$, $p>.05$) ve “*Kayırmacılık*” alt boyutunda ($U=236,000$, $p>.05$) anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında çalışanların puanlarının her iki boyutta da çalışmayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye’deki katılımcıların algıları üzerinde çalışma durumunun anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların Çalışma Sektörüne Göre Siyasal Kayırmacılık Ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik Algıları

Araştırmanın dördüncü alt amacı için katılımcıların Türkiye’de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin *çalışma sektörüne göre* anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak üzere gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12 : Çalışma Sektörüne Göre Siyasal Kayırmacılık Ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik U Testi Sonuçları

Liyakat	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kamu	80	52,16	4172,50	427,500	,016
Özel	17	34,15	580,50		
Kayırmacılık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kamu	82	52,09	4271,00	444,000	,041
Özel	16	36,25	580,00		

Tablo 12’e göre katılımcıların Türkiye’de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinde çalışma sektörü değişkenine göre “*Liyakat*” alt boyutunda ($U=427,500$, $p<.05$) ve “*Kayırmacılık*” alt boyutunda ($U=444,000$, $p<.05$.) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Diğer yandan her iki boyutta da özel sektörde çalışanların kamu sektöründe çalışanlara göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, çalışma sektörünün katılımcıların liyakate yönelik algılarını anlamlı biçimde etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Siyasal Kayırmacılık Ve Liyakatsizlik Sorununa yönelik Algıları



Araştırmanın beşinci alt amacı için katılımcıların Türkiye'de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin **öğrenim durumuna göre** anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13 : Öğrenim Durumuna Göre Liyakate Yönelik H Testi Sonuçları

Liyakat	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	P	Anlamlı Fark
İlkokul ¹	1	48,00	4	3,388	,495	-
Ortaokul ²	1	66,00				
Lise ³	11	63,82				
Ön Lisans ⁴	31	57,24				
Lisans ⁵	61	48,76				
Kayırmacılık	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	P	Anlamlı Fark
İlkokul ¹	1	61,50	4	2,795	,593	-
Ortaokul ²	1	99,50				
Lise ³	11	47,09				
Ön Lisans ⁴	29	53,74				
Lisans ⁵	64	53,65				

Analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların insan kaynakları yönetiminde siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin “*Liyakat*” ve “*Kayırmacılık*” alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediğine işaret etmektedir [X^2 (sd=4, n=105) = 3,388, p>.05)] ve [X^2 (sd=4, n=106) = 2,795, p>.05)]. Bu doğrultuda, katılımcı algıları üzerinde öğrenim durumunun anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların Yaşa Göre Siyasal Kayırmacılık Ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik Algıları

Araştırmanın altıncı alt amacı için katılımcıların Türkiye'de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin **yaşa göre** anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14 : Yaşa Göre Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik H Testi Sonuçları

Liyakat	N	Sıra Ortalaması	Sd	X²	P	Anlamlı Fark
21-30 ¹	37	56,70	3	1,521	,677	-
31-40 ²	52	49,32				
41-50 ³	13	56,04				
51 ve üst ⁴	3	58,00				
Kayırmacılık	N	Sıra Ortalaması	Sd	X²	P	Anlamlı Fark
21-30 ¹	38	55,70	3	2,591	,459	-
31-40 ²	53	51,72				
41-50 ³	12	60,13				
51 ve üst ⁴	3	30,67				

Tablo 14'te görülen analiz sonuçları araştırmaya katılan katılımcıların Türkiye'de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin “*Liyakat*” ve “*Kayırmacılık*” alt boyutlarında yaş durumu değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediğine işaret etmektedir [X^2 (sd=3, n=105) = 1,521, p>.05)] ve [X^2 (sd=3, n=106) = 2,591, p>.05)]. Elde edilen bu bulgudan hareketle, katılımcı algıları üzerinde yaş durumunun anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik Algıları

Araştırmanın yedinci alt amacı için katılımcıların Türkiye'de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin **mesleki kıdeme göre** anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15 : Mesleki Kıdeme Göre Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik H Testi Sonuçları

Liyakat	N	Sıra Ortalaması	Sd	X²	P	Anlamlı Fark
1-10 yıl ¹	63	49,52	3	2,316	,509	-
11-20 yıl ²	22	39,64				
21-30 yıl ³	6	45,50				
31 ve üst ⁴	2	53,25				
Kayırmacılık	N	Sıra Ortalaması	Sd	X²	P	Anlamlı Fark
1-10 yıl ¹	63	46,32	3	2,115	,549	-
11-20 yıl ²	23	50,48				
21-30 yıl ³	5	49,40				
31 ve üst ⁴	2	22,50				

Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların Türkiye'de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin “*Liyakat*” ve “*Kayırmacılık*” alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediğine işaret etmektedir [X^2 (sd=3, n=93) = 2,316, p>.05)] ve [X^2 (sd=3, n=93) = 2,115, p>.05)]. Elde edilen bu bulgudan hareketle, katılımcı algıları üzerinde mesleki kıdem anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların Atanma Şekline Göre Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Sorununa Yönelik Algıları

Araştırmanın sekizinci alt amacı için katılımcıların Türkiye'de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin *atanma şekline göre* anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16 : Atanma Şekline Göre siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa Yönelik H Testi Sonuçları

Liyakat	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
Merkezi Sınav ¹	64	51,27	3	12,329	,006	1-2 2-4
Mülakat ²	19	32,50				
Yetenek ³	1	6,00				
Diğer ⁴	12	62,58				
Kayırmacılık	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
Merkezi Sınav ¹	63	51,75	3	1,776	,620	
Mülakat ²	20	44,73				
Yetenek ³	2	41,00				
Diğer ⁴	12	43,00				

Tablo 16'daki analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların Türkiye'de siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin “*Liyakat*” boyutunda atanma şekli değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [X^2 (sd=3, n=96=12,329, p<.05)].

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde; katılımcıların Türkiye'de liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerinin merkezi sınavla ve diğer şekillerde atanmış katılımcıların grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla mülakat ve yetenek sınavlarıyla atanmış olanların izlediği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar lehine gerçekleştiğini tespit etmek için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılıkların merkezi sınavla atanmış olan grup ile mülakat sınavıyla atanmış grup arasında ve mülakat sınavıyla atanmış grup ile diğer şekilde atanmış grup arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu doğrultuda, atanma şekli değişkeninin katılımcıların Türkiye'de liyakatsizlik sorununa yönelik algı düzeylerini anlamlı biçimde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

TARTIŞMA

Türk kamu yönetim sisteminin son yıllarda karşılaştığı problemlerin başında liyakatsizlik ve siyasal kayırmacılık sorunlarının geldiğini söylemek mümkündür. Keza bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bunu destekler niteliktedir. Çünkü Siirt ilinde ikamet eden ve araştırmaya dâhil olan katılımcıların ekseriyeti, kişilerin liyakatsiz ve siyasal kayırmacılık yolu ile bir kamu kurumuna atanmasından rahatsız olduklarını beyan etmişlerdir.

Sonuç olarak siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik sorunu üzerine yürütülen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile yapılmış araştırmalarla kıyaslandığında ortak noktalara vurgu yapıldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Türkiye'de insan kaynakların yönetiminde siyasal kayırmacılık ile liyakatsizlik sorunun gittikçe arttığını, toplumun bundan rahatsız olduğunu, her ne kadar yasal mevzuatta bunu engelleyecek kararlar alınsa da uygulamada buna engel olunmadığı ve bu sorunların kamu personel yönetiminin yozlaşmasına neden olduğunu söylemek gerekir.

SONUÇ

“Kamu Çalışanlarının Siyasal Kayırmacılık ve Liyakatsizlik Algısı: Konunun Siirt Özelinde Analizini” ele alan bu çalışmada; katılımcıların “liyakatsizlik ve siyasal kayırmacılık sorununa” ilişkin memnuniyetsizliklerini ve adaletsiz uygulamalarına olan tepkilerini ortaya koymalarına rağmen kamu personel yönetiminde görülen haksız atama ve terfilerin “doğal bir durummuş gibi” durumu kanıksadıkları görülmüştür.

Türkiye'de kamu personel yönetiminde görülen liyakatsizlik ve siyasal kayırmacılık sorunu giderek artmaktadır. Her ne kadar yasal çerçevede bu soruna ilişkin gerekli önlemler alınsa da kesin bir çözüm ortaya koymak pek de kolay değildir. Ancak bu sorunların kısmen de olsa azalmasına katkı sunmak gayesiyle bazı çözüm önerilerinde bulunabiliriz:

- ✓ Çalışmanın örneklem grubu genişletilerek Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde yeni bir araştırma yapılabilir.
- ✓ Araştırmadan elde edilen bulgular gözlem veya görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri ile zenginleştirilebilir.
- ✓ Kamu yararı bilinci toplumun en üst tabakasından en alt tabakasına doğru genişletilebilir.
- ✓ Liyakati ön planda tutan, yönetici seçiminde etkin rol oynayacak bağımsız bir yapı oluşturulabilir.
- ✓ Alan bazlı sınav sistemleri oluşturularak nitelikli ve eğitimli personelin işbaşına getirilmesi sağlanabilir.
- ✓ Merkezi sınav sistemlerinin atama yapılacak kadroların özelliklerine uygun olarak hazırlanarak böylece adama göre iş değil de işe göre adam seçilme usulüne geçilebilir.
- ✓ Yönetici pozisyonundaki atanma kriterleri arasında kıdem ve deneyim esasının yanında özel bir eğitim programı verilebilir.
- ✓ Yönetici olarak atanan kişileri göre süreleri belirlenebilir. Böylelikle siyasal gücün el değiştirmesi neticesinde bürokratların siyasileşmekten kurutabilir.
- ✓ Kamu personelinin yeterlilikleri de belirli sürelerle sınanmalıdır.
- ✓ Liyakate uygun olarak mesleki anlamda kendini geliştiren kamu personeline maddi veya manevi ödüller verilerek kurum aidiyeti geliştirilebilir.
- ✓ Hizmet öncesi ve içi eğitimler düzenli olarak belli periyodlara yayılabilir.
- ✓ Personelin mesleki yeterlilikleri ve standartları tanımlanabilir.
- ✓ Personel atama ve terfi ilkeleri açık ve net olarak belirlenebilir.
- ✓ Tarafsız ve eşit bir seçme ve atama sistemi kurulabilir.
- ✓ Kamu personelinin görev, yetki ve sorumlulukları kanunda açık ve net bir şekilde belirtilebilir.
- ✓ Kamu kurumlarında yapılan iş ve işlemlerin şeffaflık kazanması için online ya da yazılı olarak halkın erişimine açık hale getirilebilir.
- ✓ Kamu sektöründe yapılan sınavlar ile ilgili gerekli duyuruların zamanında yapılması ve herkesin erişimine açık hale getirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, C. C. (1992). *Politik Yozlaşma ve Kleptokrasi; 1980-1990 Türkiye Deneyimi*. İstanbul, Alfa Yayıncılık.
- Aktan, C. C. (2001) *Yolsuzlukla Mücadele Stratejileri*, Ankara: Hak-İş Yayınları.
- Akyüz Ö. F. (2001). *Değişim Rüzgârında Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması*, İstanbul, Sistem Yayıncılık A.Ş.
- Aytaç, Ö. (2010). *Kayırmacı Uygulamaları Sosyolojik Temeli. R. Erdem içinde, Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık*, İstanbul, Beta Basım.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, 1. Baskı, İstanbul, Kariyer Yayıncılık.
- Bayur, Y.H. (1983). *Türk İnkılâp Tarihi*, C. 2, Kısım 2, TTK Yayınları, Ankara, 1983.
- Bıçerli, K., Şişman, Y. (2013). *Çalışma İlişkileri*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F (2013), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, 15. Baskı, Pegem Akademi.
- Canman, D. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara, Yargı Yayınevi.
- Demir N., Birbil D., vd. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi ve Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler*, MPM Yayınları No: 635, Ankara, 2000.
- Erdoğan N. (2003). *Kariyer Geliştirme: Kuram ve Uygulama*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ergun, T., Polatoğlu A. (1988). *Kamu Yönetimine Giriş*, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını, Yayın No: 222, 3. Baskı, Ankara, Olgaç Matbaası,
- Eryılmaz, B. (1993). *Bürokrasi*, İzmir, Anadolu Matbaacılık.
- Eryılmaz, B. (2010). *Kamu Yönetimi*, Ankara, Okutman Yayıncılık.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 20. Baskı Ankara, Komisyon, *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ed. Uğur DOLGUN, Ekin Yayınevi, Bursa, 2012.
- Mihçioğlu, C. (1998). *Türkiye’de Çağdaş Kamu Yönetimi Öğreniminin Başlangıç Yılları*, Ankara, Ankara Üniversitesi SBF Yayınları.
- Geylan, R., Tonus, H. Z. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Yayınları,
- Günay, Ö. F. (2005). *Türkiye’de Kamu Yöneticisi Nasıl Yetiştirilmelidir?*, Ankara, Turhan Kitapevi.
- Gülener S.,- Miş, N. (2017). *Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi*, İstanbul, Seta Yayınları.
- Güler, Birgül A. (2005). *Kamu Personeli: Sistem ve Yönetim*, Ankara, İmge Kitapevi Yayınları.
- Öğüt, A. (2001). *Bilgi Çağında Yönetim*, Ankara, Nobel Yayınları No:321.
- Özdemir, H. (2001). *Osmanlı Devletinde Bürokrasi*, İstanbul, Okumuş Adam Yay.
- Sabuncuoğlu, Z. (1994). *Personel Yönetimi. Politika ve Yönetimsel Teknikler*, Bursa, Rota Ofset.
- Sabuncuoğlu, Z. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul, 2012
- Selvi, L., v.d. (2017). *Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer Sistemi*, Ankara, Semih Ofset Matbaacılık.
- Tortop, N. (1994). *Personel Yönetimi*, Yargı Yayınları, Ankara, 1994.
- Tortop, N., Aykaç, Burhan vd. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Yücel, H. (2017). *Cumhuriyet Ekonomisinin Kuruluşu ve Gelişimi*, Türkiye Barolar Birliği Yayınları, Ankara.

Farklı Formasyona Sahip Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Kazanımlarında Öğrenci Başarısına Etkisi

The Effect of Science Teachers with Different Formations on Student Achievement in Science Learning Outcomes

ÖZET

Türkiye’de farklı formasyona sahip öğretmenler farklı branşlara atanmaktadır. Bu çalışmada farklı formasyona sahip Fen Bilimleri Öğretmenlerinin kendi alanlarındaki kazanımlarının öğrenci başarısına etkisinin didaktiksel dönüşüm teorisi açısından incelenmesi yapılmıştır. Çalışmaya farklı formasyona sahip dört Fen Bilimleri öğretmeni ve toplamda dört ayrı sınıfta yer alan 93 öğrenci katılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nicel veriler için öğrencilerin il çapında yapılan deneme sınavlarından elde ettikleri puanlar kullanılmıştır. Öğrencilerin il çapında yapılan deneme sınavlarından ilki ön test, diğer ikisi son test ve izleme testi olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sınavlardaki doğru cevap yüzdeleri başarı kriteri olarak kabul edilmiş ve Wilcoxon testiyle analiz edilmiştir. Nitel veriler ise öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bilgiler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin formasyonlarındaki farklılıkların öğrencilerin bu konulardaki başarılarında anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını göstermektedir. Sonuçlar didaktiksel dönüşüm teorisi açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Öğretimi, Didaktiksel Dönüşüm Teorisi, Liselere Giriş Sınavı, Kazanımlar

ABSTRACT

In Turkey, teachers with different formations are assigned to different branches. In this study, the effect of science teachers with different formations on student achievement regarding the course achievements in their own fields was examined in terms of didactic transformation theory. Four science teachers with different formations and a total of 93 students in four different classes participated in the study. Mixed research method, in which qualitative and quantitative data are used, was used in the research. For quantitative data, the scores obtained by the students from the trial exams held throughout the province were used. The first of the students' trial exams held throughout the province was evaluated as the pre-test, the other two as the post-test and follow-up test. The correct answer percentages of the students in the exams were accepted as success criteria and were analyzed with the Wilcoxon test. Qualitative data, on the other hand, were obtained from semi-structured interview forms with teachers. The findings show that the differences in the formation of the teachers do not reveal a significant difference in the success of the students in these subjects. The results were analyzed in terms of didactic transformation theory.

Keywords: Science Teaching, Didactic Transformation Theory, High School Entrance Examination, Achievements

GİRİŞ

Türk Eğitim Sisteminde Fen Bilimleri dersi okutan öğretmenlerin sadece İlköğretim Fen Bilimleri Öğretmenliğinden mezun olmadığı, farklı formasyonlara sahip Fen Fakültelerinden ve Eğitim Fakültelerinin fizik-kimya-biyoloji bölümlerinden mezun olmuş öğretmenlerin de Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yaptığı bilinmektedir. Talim Terbiye Kurulu’nun 07/07/2009 tarih ve 80 sayılı kararı ile (2622 sayılı Tebliğler Dergisi) Fen Bilimleri Dersini Eğitim Fakültesi fizik, kimya, biyoloji Öğretmenliği mezunlarının yanı sıra Fen Edebiyat Fakültesi fizik, kimya ve biyoloji bölümü mezunlarından formasyon eğitimini tamamlayanların okutabilmesi şartı konulmuştur. Bu karar sonrası fizik, kimya ve biyoloji Bölümü mezunları atanmış oldukları branşlarından örneğin sınıf öğretmenliği, lise fizik, kimya, biyoloji Öğretmenliğinden alan değişimi yaparak Fen Bilimleri Öğretmenliğine geçiş yapma hakkı elde etmişlerdir. Bu şekilde Fen Bilimleri Öğretmenliği için farklı formasyona sahip ancak İlköğretim Fen Bilimleri Öğretmenliği yapan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşmuştur. Bu farklılığın bilgilerin özümlemesi sürecinde farklılaşmaya yol açabileceği düşünülebilir.

Eğitim öğretim çalışmaları esnasında bilgiler öğrenciye geçerken birçok değişikliğe uğramaktadır. Bu değişim ve dönüşüme öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesinden okulun bulunduğu sosyal çevreye kadar birçok faktör etki

Tamer Ocak¹ 
Mustafa Ergun² 

How to Cite This Article

Ocak, T. & Ergun, M. (2023).
“Farklı Formasyona Sahip Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Kazanımlarında Öğrenci Başarısına Etkisi”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7195-7206. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70286>

Arrival: 26 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Samsun, Türkiye.

² Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0003-4471-6601

etmektedir. Bilimsel bilginin uğradığı değişim ve dönüşümü, öğrencilerin bu bilgileri özümsemeleriyle ilgili birçok farklı teori ortaya konulmuştur. Bu teorilerden biri de Chevallard'ın açıkladığı “Transpozisyon Didaktik” isimli eğitim teorisi. İlk kez matematik eğitimiyle ilgili ortaya çıkan bu teorinin çalışma sahasını en genel ifadeyle bilimsel bilginin uğradığı değişim oluşturmaktadır.

Chevallard “noosfer” kavramını kullanarak bilimsel bilgide meydana gelen değişim ve dönüşümün kimler tarafından oluşturulduğunu açıklamak istemiştir. Noosfer kavramının içerisine bilimsel bilgiden yola çıkarak eğitim müfredatını oluşturan yetkili kurumlardan bu bilgilerin öğrenciye aktarılmasını sağlayan öğretmenlere kadar birçok kişi ve kurumlar dahil olmaktadır. Bu kişi ve kurumların etkisiyle “bilimsel bilgiden” “öğretilecek bilgiye” geçiş sağlanmaktadır. Kişi ve kurumların yanı sıra toplumun yönetim sistemi, eğitim sistemi, teknolojiye yaşanan gelişmeler ve öğretmenlerin eğitimi gibi birçok faktör de doğrudan ya da dolaylı olarak noosfer kavramının içerisine dahil olmaktadır.

Didaktiksel dönüşüm teorisi bilimsel bilginin öğretilecek bilgi haline doğrudan dönüşmediğini ifade eder. Teoriye göre araştırmacı gruplar tarafından bilimsel bilgi ortaya çıkartılır ve sürecin ikinci aşamasında eğitimciler dönüşümü gerçekleştirirler Eğitimciler bakanlıktan aldıkları programların içerisinden kendi tecrübelerine dayanarak bir seçim yapar ve eğitim içeriğini belirler. Bu bir anlamda programlarda yer alan bilgilerle öğretilen bilgilerin aynı olmadığını göstermektedir. Öğretilecek bilgi ile öğretilen bilgi arasındaki farklılığı öğretmenler mesleki tecrübeleri, ders kitapları, müfettişlerin talepleri ve öğrencilerin performansları gibi birçok faktörden etkilenerek ortaya çıkarmaktadır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) öğretmenlerin eğitim aldıkları alanın öğrencilerin başarısını etkileyebileceğini ifade etmektedir. Mevcut çalışmada, bu bilgilerden yola çıkılarak, farklılığı ortaya çıkaran etmenlerden birinin de öğretmenlerin sahip oldukları formasyonlar olabileceği düşünülmüş ve farklı formasyona sahip öğretmenlerden ders alan öğrencilerin sınav başarısına da bu farklılığın yansıtacağı düşünülmüştür.

Bilginin dönüşümünde etkili olabilecek bir diğer faktör ise öğretmenlerin ilgi ve hevesleridir. Öğretmenler heyecanla ve severek anlattıkları konularda hem sözlü hem sözsüz hem de beden dillerini daha etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Bu öğrencilerin konuyla daha fazla ilgilenmelerine ve daha ilgiyle dinlenmelerine yol açar. Ülkemizde yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarının yanı sıra mesleki yeterlik konusundaki öz değerlendirmelerin öğretim konusunda farklılıklar ortaya çıkarabileceğini ortaya koymuştur.

Özetle, mevcut çalışmada, didaktiksel dönüşüm teorisinin süreçleri, çalışma alanları, Fen Fakültelerinden ve Eğitim Fakültelerinin fizik-kimya-biyoloji bölümlerinden mezun olmuş öğretmenlerin öğrencilerin başarısına etkisi değerlendirilecektir. Farklı formasyona sahip öğretmenlerin kendi alanlarında daha detaylı bilgiye sahip olması, kendi alanlarını içeren konularda daha istekli ve daha motivasyonel ders işleme ders anlattığı sınıflardaki öğrenci başarısını arttırabileceği düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle farklı formasyona sahip öğretmenlerin Fen Bilgisi Dersi kazanımlarını anlatırken, eğitim aldığı alanlardaki kazanımlarda daha etkili olduklarının didaktiksel dönüşüm teorisi açısından öğrenciye nasıl aktarıldığı incelenerek, öğretmen kaynaklı transpozisyonda nasıl değişiklikler meydana geldiği yanıtlanacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeline bağlı betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin, araştırmada birlikte kullanılmasını yöntem edinen, “karma araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi ile nicel ya da nitel yöntemler arasından seçim yapmak yerine iki yöntemi de beraberinde kullanarak araştırma güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmadaki çalışma gruplarını, Samsun İl Merkezinde aynı ortaokulda görev yapmakta olan formasyonu farklı dört Fen Bilgisi öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıflardan seçilen dört farklı sınıf (Çalışma Grubu I, Çalışma Grubu II, Çalışma Grubu III ve Çalışma Grubu IV) öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma Grubu I’de 24 öğrenci, Çalışma Grubu II’de 23, Grubu III’de 23 ve Grubu IV’de 23 öğrenci vardır. Aynı okulun seçilmesi öğrencilerin benzer şartlara sahip olmasını sağlamıştır. Çalışma gruplarında bulunan öğrenciler yaklaşık olarak aynı sosyo-ekonomik düzeye sahiptirler. Ayrıca öğrenciler, aynı 8. sınıf öğretim programına tabi tutulmuşlardır.

Araştırmada seçilen öğretmenlerin benzer özelliklere sahip olması amaçlanmıştır. Her iki öğretmen de 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerimiz 40 yaş ve üzeridir. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmaya

katılan öğretmenler aldıkları formasyon bakımından birbirinden farklıdır. Bu durumun öğretmen kaynaklı transpozisyon üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Veri Analizi

Çalışmadaki nicel veriler Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2021-2022 yılında yapmış olduğu üç LGS deneme sınavlarından elde edilen sonuçlar kullanılacaktır. Elde edilen puanlar ışığında çalışma grupları için SPSS 21 kullanılarak Wilcoxon analizleri ile incelenmiştir.

Bu bilimsel araştırmada, nitel araştırma yöntemi olarak öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere hangi konuları severek anlattıkları, severek anlatmalarında kendi mezuniyet alanlarının herhangi bir etkisinin olup olmadığı şeklinde açık uçlu sorular sorulmuştur.

Özümlenen Bilgi Analizi

Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2021-2022 eğitim öğretim yılında 8.sınıf öğrencileri için yapmış olduğu LGS deneme sınavındaki fizik ve kimya dersi kazanımlarındaki öğrencilerin yapmış olduğu doğru soru sayıları özümlenen bilgi olarak hesaplanacaktır.

Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2021-2022 eğitim öğretim yılının başında yapmış olduğu hazırbulunuşluk sınavı ön test olarak kabul edilmiştir. Bu sınava araştırmaya dahil edilen sınıf şubelerinden toplamda 93 öğrenci katılmıştır. Benzer şekilde Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde yapmış olduğu LGS deneme sınavlarında öğrencilerin fizik ve kimya derslerinin kazanımlarındaki doğru cevap sayıları özümlenen bilgi olarak son test niteliğinde kullanılacaktır. Buradan elde edilen puanlar nonparametrik testlerden olan Wilcoxon testiyle analiz edilecektir. Öğrenci sayıları 30 ve altında olduğundan nonparametrik testler tercih edilmiştir.

Öğrencilerdeki puanların değişimi artış ya da azalış yönünden gösterilerek öğretimden sonra oluşan "Özümlenen Bilgiler" değerlendirilmiştir. Sonrasında öğrencilerin hangi konulardaki kazanımlarda daha başarılı olduklarını görebilmek için, kazanımlara göstermiş oldukları doğru cevaplar sayılmış ve başarı yüzdeleri olarak hesaplanmıştır. Böylelikle dört ayrı şubeye ait başarı tabloları oluşturulmuştur ve Tablo 1'de sunulmuştur. Yapılan bütün analizler sonucunda, tüm sınıflardaki öğrencilerin gerçekleştirdikleri transpozisyon incelenmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin deneme sınavlarında elde ettikleri doğru cevap yüzdeleri.

Sınavlar	Hazırbulunuşluk Sınavı (Doğru Cevap Yüzdeleri)				LG-4 Sınavı (Doğru Cevap Yüzdeleri)				LG-6 Sınavı (Doğru Cevap Yüzdeleri)			
	8A	8B	8C	8D	8A	8B	8C	8D	8A	8B	8C	8D
Fizik	20	25	35	33	38	33	50	16	18	20	28	7
	40	25	23	17	57	20	35	34	47	27	28	17
	13	19	24	17	10	8	18	31	29	27	22	17
	33	31	47	17	35	8	42	32	29	40	28	22
	13	13	41	11	29	8	41	15	47	27	56	50
Kimya	87	56	77	67	67	50	82	75	70	40	39	17
	47	13	53	28	39	42	82	63	18	40	22	33
	20	31	35	22	38	42	82	68	41	47	44	33
	47	38	24	17	52	58	41	32	35	60	61	44
	33	62	59	33	52	67	47	32	30	27	44	27
Biyoloji	60	25	24	44	48	25	65	38	53	40	67	44
	33	50	41	22	28	42	35	7	12	47	72	44
	53	87	77	44	61	58	70	68	44	37	53	36
	20	56	53	39	33	34	76	43	35	20	44	27

BULGULAR

Nicel Analizler

Tablo 2: 8-A Sınıfı Fizik Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	1.48	.14
Pozitif Sıra	4	3.25	13.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

($z=1.48, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 3: 8-A Sınıfı Fizik Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00	1.21	.23
Pozitif Sıra	3	4.00	12.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=1.21, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 4: 8-A Sınıfı Fizik Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.67	8.00	.14	.89
Pozitif Sıra	2	3.50	7.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS 4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS 4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=.14, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 5: 8-A Sınıfı Kimya Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.50	7.00	.14	.89
Pozitif Sıra	3	2.67	8.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=.14, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 6: 8-A Sınıfı Kimya Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	2.75	11.00	.94	.35
Pozitif Sıra	1	4.00	4.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=.94, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 7: 8-A Sınıfı Kimya Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4.00	12.00	1.22	.22
Pozitif Sıra	2	1.50	3.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS 4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin (LGS 4) ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=1.22, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 8: 8-A Sınıfı Biyoloji Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2.00	4.00	.37	.72
Pozitif Sıra	2	3.00	6.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .37$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 9: 8-A Sınıfı Biyoloji Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.33	7.00	.73	.47
Pozitif Sıra	1	3.00	3.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .73$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 10: 8-A Sınıfı Biyoloji Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.50	7.00	.73	.47
Pozitif Sıra	2	1.50	3.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .73$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 11: 8-D Sınıfı Fizik Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.50	4.50	.81	.42
Pozitif Sıra	4	2.63	10.50		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .81$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 12: 8-D Sınıfı Fizik Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	.54	.59
Pozitif Sıra	2	2.00	4.00		
Eşit	2				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .54$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 13: 8-D Sınıfı Fizik Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	2.50	10.00	.67	.50
Pozitif Sıra	1	5.00	5.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .67, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 14: 8-D Sınıfı Kimya Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.00	1.00	1.75	.08
Pozitif Sıra	4	3.50	14.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = 1.75, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 15: 8-D Sınıfı Kimya Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.50	7.00	.14	.89
Pozitif Sıra	3	2.67	8.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .14, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 16. 8-D Sınıfı Kimya Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3.25	13.00	1.48	.14
Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = 1.48, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 17: 8-D Sınıfı Biyoloji Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2.50	5.00	.00	1.00
Pozitif Sıra	2	2.50	5.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .00, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 18: 8-D Sınıfı Biyoloji Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00	.00	1.00
Pozitif Sıra	1	3.00	3.00		
Eşit	1				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .00, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 19: 8-D Sınıfı Biyoloji Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2.50	5.00	.00	1.00
Pozitif Sıra	2	2.50	5.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .00$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 20: 8-C Sınıfı Fizik Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00	.73	.47
Pozitif Sıra	2	3.50	7.00		
Eşit	1				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .73$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 21: 8-C Sınıfı Fizik Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.00	9.00	.41	.69
Pozitif Sıra	2	3.00	6.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .41$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 22: 8-C Sınıfı Fizik Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.33	10.00	.67	.50
Pozitif Sıra	2	2.50	5.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .67$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 23: 8-C Sınıfı Kimya Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	1.48	.14
Pozitif Sıra	4	3.25	13.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = 1.48$, $p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 24: 8-C Sınıfı Kimya Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.33	10.00	.67	.50
Pozitif Sıra	2	2.50	5.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .67, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 25: 8-C Sınıfı Kimya Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3.25	13.00	1.48	.14
Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = 1.48, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 26: 8-C Sınıfı Biyoloji Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00	.73	.47
Pozitif Sıra	2	3.50	7.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .73, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 27: 8-C Sınıfı Biyoloji Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00	.73	.47
Pozitif Sıra	2	3.50	7.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .73, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 28: 8-C Sınıfı Biyoloji Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2.50	5.00	.00	1.00
Pozitif Sıra	2	2.50	5.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = .00, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 29: 8-B Sınıfı Fizik Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	3.00	12.00	1.22	.22
Pozitif Sıra	1	3.00	3.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z = 1.22, p > .05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 30: 8-B Sınıfı Fizik Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	1.48	.14
Pozitif Sıra	4	3.25	13.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=1.48, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 31: 8-B Sınıfı Fizik Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	1.49	.14
Pozitif Sıra	4	3.25	13.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=1.49, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 32: 8-B Sınıfı Kimya Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	1.48	.14
Pozitif Sıra	4	3.25	13.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=1.48, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 33: 8-B Sınıfı Kimya Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.25	6.50	.27	.79
Pozitif Sıra	3	2.83	8.50		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 33'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=.27, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 34: 8-B Sınıfı Kimya Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.50	10.50	.81	.42
Pozitif Sıra	2	2.25	4.50		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 34'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=.81, p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 35: 8-B Sınıfı Biyoloji Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 4 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.00	6.00	1.60	.11
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	1				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-4) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-4 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=1.60$, $p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 36: 8-B Sınıfı Biyoloji Dersi Hazırbulunuşluk ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.67	8.00	1.10	.27
Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (hazırbulunuşluk) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=1.10$, $p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 37: 8-B Sınıfı Biyoloji Dersi LGS 4 ve LGS 6 Sınavı Wilcoxon Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.00	6.00	.37	.72
Pozitif Sıra	2	2.00	4.00		
Eşit	0				

Öğrencilerin ön test (LGS-4) ve son test (LGS-6) LGS puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin LGS-4 ve LGS-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=.37$, $p>.05$). Sonuçlara göre farklı formasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerin LGS başarılarında branşa göre bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Nitel Analizler

Bu bölümde katılımcı öğretmenlere sorulan 4 soru analiz edilmiştir.

1. Fen bilimleri dersi kapsamında severek anlattığınız konu hangisidir?

Ayşe : *Konu ayrımı yapmadan bütün konuları anlatmayı seviyorum.*

Ali : *Sayısal ağırlıklı konuları daha severek anlatıyorum. Ama ilk yıllarda kimya konuları anlatmaktan daha çok keyif alıyordum.*

Zeynep: *Fen bilimlerindeki tüm konuları anlatmayı seviyorum.*

Ahmet: *Kimya ve biyoloji ağırlıklı konular.*

Öğretmenlerin birinci soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde dört öğretmenden iki tanesi ders ayrımı yapmaksızın tüm konuları severek anlattığını, bir tanesi sayısal konuları, bir tanesi de kimya ve biyoloji dersini anlatmayı daha çok sevdiğini ifade etmiştir.

2. Severek anlattığınız konunun eğitim aldığınız bölümle ilgisi var mıdır?

Ayşe : *İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği mezunu olduğum için okuduğum bölümle alakalı olduğunu düşünüyorum.*

Ali : *Evet.*

Zeynep: *Mesleki kıdemimden kaynaklı tüm konulara hâkim olduğum için ve eğitim aldığım alanla ilişkilidir.*

Ahmet: *Evet.*

Öğretmenlerin ikinci soruya verdiği cevaplar değerlendirildiğinde dört öğretmenin tamamı severek anlattığı konuların eğitim aldıkları bölümle ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

3. Sizce fen bilgisi dersi konularından kesinlikle olması gereken konular hangileridir?

Ayşe : *Fen bilimleri müfredatında yer alan bütün konular bence kesinlikle olmalı.*

Ali : *Tüm konular.*

Zeynep: *Şu anki tüm kazanımların yer alması gerekmektedir. Ancak öğrencilerin yeni nesil soru türlerinin öğrenilen kazanımlar ile bütünleştirici köprüler sağlayacak, düşünmeye sevk edecek nitelikte olmalı.*

Ahmet: *Fen bilimleri dersi müfredatında bulunan konular uygundur.*

Öğretmenlerin üçüncü soruya verdiği cevaplar değerlendirildiğinde dört öğretmenin tamamı mevcut müfredatta yer alan konuların tamamının fen bilgisi dersinde yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

4. *Sizce mezun olduğunuz bölümün öğrenciler gözünde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?*

Ayşe : *Çalıştığım okuldaki öğrenci seviyesi bunu ayırt edebilecek durumda değil.*

Ali : *Sayısalcı olduğumu anlayabilirler.*

Zeynep: *Derslerine girdiğim sınıflardaki öğrencilerimizin akademik seviyeleri bizim mezun olduğumuz bölümü ifade edebilecek durumda değildir.*

Ahmet: *Çalıştığım kurumdaki öğrencilerimiz bu ayrımı yapabilecek potansiyele sahip olmadığından çok etkilendiklerini düşünmüyorum.*

Öğretmenlerin dördüncü soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde dört öğretmenden üçü mezun olduğu bölümün öğrenciler üzerinde bir etkisi olmadığını, yalnızca bir tanesi sayısal bölüm mezunu olduğunu anlayabileceğini ifade etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı farklı formasyona sahip Fen Bilimleri Öğretmenlerinin kendi alanlarındaki konuları aktarırken öğrencinin başarısına etki göstermediği didaktiksel dönüşüm teorisi kapsamında incelenmesidir. Elde edilen sonuçlar, beklentilerin aksine, öğretmenlerin farklı formasyona sahip olmasının öğrencilerin başarısında herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığını göstermektedir. Bir diğer ifade ile didaktiksel dönüşüm teorisi açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin formasyon farklılığının öğretmenlerin eğitim gördüğü alanda öğrenciye öğretilen bilginin özümsemesinde bir farklılaşmaya sebep olmadığı göstermektedir. Örneğin, araştırma öncesinde, Fen Edebiyat fizik bölümü mezunu öğretmenin dersine girdiği sınıflardaki öğrencilerin LGS Fen Bilimleri testinde fizik dersi ile ilgili konuları daha başarılı bir şekilde yapacağı beklenirken araştırmanın sonuçları öğrencilerin başarısında bir farklılık olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın sonunda elde edilen veriler, aynı okulda yapılan analizlere göre farklı formasyona sahip Fen Bilimleri Öğretmenliği yapan öğretmenlerin kendi eğitim aldığı bölümlerinin kazanımlarının öğrenci başarısına etki etmediği, ders anlattığı sınıflardaki öğrencilerin her bölümün kazanımlarında eşit başarılar elde ettikleri gözlenmiştir. Bu sonucun öğretmenlerimizin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olmasından dolayı Fen Bilimleri konularına hâkimiyetin artmış olması nedeniyle bütün kazanımların kavratılması konusunda deneyimli olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Sınav sonuçları incelendiğinde LGS-4 sınavının sonuçlarının LGS-6 sınav sonuçlarından bariz bir şekilde yüksek olmasının LGS-6 sınav sorularının zorluk derecesinin yüksek olmasıdır. Sınavların sonuçları incelendiğinde LGS-4 sınavında Fen Bilimleri Dersi İlçe ortalaması 7,58, İl geneli ortalaması 6,99 iken LGS-6 sınavında İlçe ortalaması 6,00, İl geneli ortalaması 5,26 olarak hesaplanmıştır. Bu durumun araştırma sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda benze zorluk dereceli sınavların değerlendirmeye alınması önerilmektedir.

Ayrıca öğretmenlerinden görüşleri yorumlandığında, Fen Bilimleri dersinde verilen kazanımların öğrencilerde öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu ve öğrencilerimizin öğrendikleri kazanımları yeni nesil sorularda kullanarak yorum yapma becerilerinin olmadığı için son yıllardaki LGS sınavlarında Fen Bilimleri dersi başarılarının bariz şekilde düştüğü gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 20 yıl ve üzerindedir. Bu nedenle öğretmenlerin Fen Bilimleri müfredatına hâkim olduğu, hemen hemen tüm konuları aynı seviyede severek anlattıkları düşünülmektedir. Buna istinaden öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde dört öğretmenden iki tanesi Fen Bilimleri dersi kapsamında tüm konuları eşit derece severek anlattıklarını ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi kimya bölümü mezunu olmasına rağmen kimya konularını yanı sıra biyoloji konularını da severek anlattığını ifade etmiştir. Diğer öğretmen ise Fen bilimleri konular arasında sayısal ağırlıklı konuları anlatmayı daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle çalışmaya katılan dört öğretmenden üçünün Fen Bilimleri konularını anlatırken severek anlatmasında mezun olduğu bölümün etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar da mevcut çalışmadan elde edilen veriler ile örtüşmektedir. Bir diğer ifade ile öğretmenler konuları anlatırken mezun oldukları bölümden etkilennemekte, bu da öğrenci başarısını etkilememektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin meslekteki kıdem yılının kendi mezun olduğu bölümün ön plana çıkmasını etkilediği söylenebilir. Kaldı ki yarı yapılandırılmış

görüşmelerdeki öğretmenlerden bir tanesi öğretmenliğe başladığı ilk yıllarda kendi alanı ile ilgili konuları daha istekli anlattığını ama zamanla bu farkın ortadan kalktığını ifade etmiştir.

Ayrıca yapılandırılmış görüşmelerdeki öğretmenlerden bir tanesi, Fen Bilimleri dersinde verilen kazanımların öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu yani öğrencilerin işlenen kazanımları öğrendiğini fakat öğrencilerimizin öğrendikleri kazanımları yeni nesil sorularda kullanarak yorum yapma becerilerinin olmadığı için son yıllardaki LGS sınavlarında Fen Bilimleri dersi başarılarının bariz şekilde düştüğü gözlenmiştir. Buna istinaden ileride yapılacak araştırmalarda kıdem yılı daha az olan öğretmenler ve bu çalışmaya özel, öğrencilerin bilgilerini ölçen sınavlar ile çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Chevallard, Y. & Johsua, M. A. (1982). Un Exemple d'analyse de la transposition didactique: La notion de distance. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 3(2): 157-289.

Chevallard, Y. (1992). Fundamental concepts in didactics: perspectives provided by an anthropological approach. R. Douady & A. Mercier (Haz.), *Research in Didactique of Mathematics* (ss. 131-168), Grenoble: Selected Papers.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage,.

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Teaching profession and features / new teaching profession and its features, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19: 207-237.

Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pedagogie*, 120: 59-66.

Good, T. & Brophy, J. (1997). Looking in dlassrooms. New York: Harper Collins.

Gillett M. & Gall, M. (1982). The effects of teacher enthusiasm on the task behavior of students in the elementary grades. The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, New York.

Grosbois, M., Ricco, G. & Sirota, R. (1993). Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration. *Revue Française de Pedagogie*, 105: 130-132.

Uzal, G., Erdem, A. & Ersoy, Y. (2015). Bir grup matematik ve fen bilimleri öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 64-85.

Yıldırım, M. & Şahin, F. (2009). Didaktiksel dönüşüm teorisi ve fen eğitimi. *NEF Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1): 17-45.

Sağlık Bölgelerinin Makine Öğrenmesi ve Pabon Lasso Modeli ile Karşılaştırmalı Kapasite Kullanım Analizi

Comparative Capacity Use Analysis of Health Regions with Machine Learning and Pabon Lasso Model

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sağlık bölgelerinin kapasite kullanımını performansını makine öğrenmesi ve Pabon Lasso modeli çerçevesinde analiz etmektedir. Araştırma sonucunda hem yüksek ve düşük performansa sahip birimler belirlenmiş olacak hem de iki farklı performans ölçüm yöntemi ile sonuçlar değerlendirilecektir. Araştırma kesitsel ve nicel niteliktedir. Performans ölçümü Pabon Lasso (PL) modeli ve makine öğrenmesi yöntemlerinden K-Means kümeleme analizi ile yapılmıştır. Veriler ulusal ve uluslararası açık erişim veri tabanlarından araştırmacı tarafından indirilmiştir. Elde edilen veriler Excel ve R Stüdyo programları kullanılarak analiz edilmiştir. Kurulan PL modeline göre 2019 yılında görece olarak en başarılı kapasite kullanım performansına sahip olan birimler G. Doğu Anadolu ve Akdeniz'dir. 2019 yılında makine öğrenmesi modeline göre G. Doğu Anadolu ve Akdeniz aynı kümede yer almakta ve görece başarılı kapasite kullanım performansına sahiptir. Sağlık sistemlerinin temel amacı toplumun ihtiyacı olan sağlık hizmetlerini, istenilen kalitede, doğru zamanda ve mümkün olan en düşük maliyetle sunmaktır. Sağlık bölgelerinin hizmet sunumunda mükemmelle ulaşabilmesi için kendi modellerini denemelerinin yanında birbirlerinin deneyimlerinden de yararlanmaları önemlidir. Yapılan performans analizi sağlık bölgesi odağında kanıta dayalı çıktılar oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Performans Analizi, Makine Öğrenmesi, Pabon Lasso, Sağlık Bölgeleri.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the capacity utilization performance of health regions within the framework of machine learning and Pabon Lasso model. As a result of the research, both high and low performance units will be determined and the results will be evaluated with two different performance measurement methods. The research is cross-sectional and quantitative. Performance measurement was made with Pabon Lasso (PL) model and K-Means cluster analysis from machine learning methods. The data were downloaded by the researcher from national and international open access databases. The obtained data were analyzed using Excel and R Studio programs. According to the established PL model, the units with the most successful capacity utilization performance in 2019 are S. Eastern Anatolia and the Mediterranean. According to the machine learning model in 2019, S. Eastern Anatolia and the Mediterranean are in the same cluster and have relatively successful capacity utilization performance. The main purpose of the health systems is to provide the health services that the society needs, with the desired quality, at the right time and at the lowest possible cost. In order for health regions to achieve excellence in service delivery, it is important that they try their own models as well as benefit from each other's experiences. The performance analysis has created evidence-based outputs in the health region focus.

Keywords: Performance Analysis, Machine Learning, Pabon Lasso, Health Zones

GİRİŞ

Sağlık, “yalnızca hastalık ya da sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali”dir. Sağlık, sosyal ve kişisel kaynakların yanı sıra fiziksel kapasiteleri vurgulayan pozitif bir kavramdır. 2008 yılında Alex Jadad ve Laura O’Grady sağlığın nasıl ifade edilebileceği hakkında da bir araştırma yürütmüşlerdir. Buna göre sağlık, 2009 yılında Jadad ve arkadaşları tarafından “sosyal, fiziksel ve mental zorluklar karşısında uyum sağlama ve kendini yönetme yeteneği” olarak pozitif şekilde tanımlanmıştır (Jadad ve ark., 2008). Sağlık pek çok faktörden etkilenen geniş bir kavramdır. Blum’a göre sağlık üzerinde etkili olan unsurlar dörde ayrılmaktadır. Bunlar; kalıtım, yaşam biçimi, çevre ve sağlık sistemidir. Sağlık düzeyi üzerinde etkili olan tüm bu faktörler nüfus yapısı, ekonomik sistem, politik gelişmeler, kültür ve dış çevre gibi sistemler ile sıkı sıkıya ilişkilidir (Blum, 1983). Suhreke ve arkadaşlarına göre sağlığı etkileyen faktörler iki başlıkta toplanmaktadır. Bunlar genetik miras, yaşam

Musa Çırak¹ 
İlhan Kerem Şenel² 
Canser Boz³ 

How to Cite This Article

Çırak, M., Şenel, İ. K. & Boz, C. (2023). “Sağlık Bölgelerinin Makine Öğrenmesi ve Pabon Lasso Modeli ile Karşılaştırmalı Kapasite Kullanım Analizi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7207-7212. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70322>

Arrival: 28 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Programı, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0175-9655.

²Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0003-4496-5149.

³Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0002-6136-4479.

tarzı, iş ve yaşam koşulları, sağlık hizmetlerinin kullanımı, barınma gibi bireysel faktörler ile sosyal, kültürel ve çevresel gibi genel faktörler olmak üzere ayrı ayrı ele alınmaktadır (Suhrcke ve ark., 2006).

Sağlık hizmetleri ise sağlığı muhafaza etmek ve iyileştirmek, hastalıklardan korumak, mümkün olduğu ölçüde hastaları tedavi etmek, sakatlıkları önlemek, engellilere tıbbi ve sosyal rehabilitasyon hizmetleri sunmak, insanlara kaliteli ve uzun ömür sağlamak için verilen tüm hizmetler olarak ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında sağlık hizmetleri; “koruyucu sağlık hizmetleri”, “tedavi edici sağlık hizmetleri”, “rehabilitasyon edici sağlık hizmetleri” ve “sağlığı geliştirici hizmetler” olarak sınıflandırılır (Orhaner, 2006). Sağlık hizmetlerinin kapsamı ve yönetimi sağlık politikalarının önemli uygulama alanlarından birisidir. 1970’li yıllar sonrasında toplumun sağlığının geliştirilmesi için sağlık hizmetlerinin idaresinin önemi hükümetler tarafından sıklıkla tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu alanda önemli reformlar olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Sağlık hizmetlerinin etkili bir şekilde, en uygun maliyet ile kaliteden ödün vermeden sunulması sağlık sistemlerinin temel hedefini oluşturmaktadır (Begun ve Kaissi, 2004). Bu noktada karşımıza performans konusu gelmektedir. Performans kavramı; “bir kişinin, grubun veya organizasyonun, bir iş yapımı sonucunda o işle ilgili amaçladığı hedeflere ulaşma seviyesini nitel ya da nicel olarak değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca daha önceden belli stratejik amaç ve hedefleri belirlenmiş olan bir işin sonucunda elde edilen çıktılarını nitel veya nicel olarak belirlenmesine yardımcı olan oran” olarak da tanımlanmaktadır (Lorcu, 2008; Uysal, 2015). Performans ölçümü, bir kurum, kuruluş veya organizasyonun girdilerini kaynaklarını, bu kaynakların kullanımı sonucu elde ettiği ürün veya hizmetlerin sonuçlarının takip edilmesi amacıyla düzenli ve sistematik bir şekilde verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması adımlarını içeren süreçtir. Önemli bir yönetim aracı olan performans kavramı, yöneticiye kurumun hedeflenen faaliyetlere ne derece ulaştığını, çıktılarını verimli, etkin ve tutumlu bir seviyede gerçekleştirip gerçekleştirmediğini tespit etmesi gibi konularda yardımcı olur. Performansın ölçülmesi önemli bir konudur. Performans iki farklı boyutta ölçülebilmektedir. Bunlardan ilki çalışanların performansının ölçülmesi yani bireysel performans ölçümü iken, ikincisi ise kurumun/örgütün performansının ölçülmesi, yani kurumsal performans ölçümüdür (Eren ve Durna, 2007). Bir sağlık biriminin-hastane ya da bölge gibi- ilgili düzeyde bir bütün olarak performans seviyesini belirleyen faktörler başlıca dört grup altında toplanabilir. Bunlar; işgücü, sermaye, teknoloji ve malzeme yönetim performanslarıdır. Sağlık çok boyutlu bir alandır ve performans ölçümü için de bu durum geçerlidir.

Sağlık alanında kurumların ve sistemin yaşamının devamı için performans ölçümü son derece önemlidir. Dünyada sağlık sektöründe yapılan çalışmalarda hastanelerin verimlilik ve performans analizlerine yönelik pek çok araştırma olmasına rağmen, bölgesel düzeyde yapılan bilimsel araştırmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın bu alanda araştırma yapan akademisyenlere, sağlık plan ve politika belirleyicilerine ve sağlık yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı sağlık bölgelerinin kapasite kullanımı performansını makine öğrenmesi ve Pabon Lasso modeli çerçevesinde analiz etmektir. Araştırma sonucunda hem yüksek ve düşük performansa sahip birimler belirlenmiş olacak hem de sonuçlar iki farklı performans ölçüm yöntemi ile değerlendirilecektir.

YÖNTEM

Sağlık alanında performans ve verimlilik analizleri daha çok hastane ya da klinik odağındadır. Bu çalışmada ise sağlık bölgelerine odaklanılarak konu makro düzeyde tartışılmıştır. Araştırma kesitsel ve nicel niteliktedir. Performans ölçümü, Pabon Lasso (PL) modeli ve makine öğrenmesi yöntemlerinden K-Means kümeleme analizi ile yapılmıştır. Veriler ulusal ve uluslararası açık erişim veri tabanlarından araştırmacı tarafından indirilmiştir. Elde edilen veriler Excel ve R Stüdyo programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Pabón Lasso modeli, aynı hastane içindeki farklı birimlerin veya farklı servislerin performansını karşılaştırmada ya da hastaneler-sağlık merkezleri-bölgeleri arasında yapılan en yararlı karşılaştırma modellerden birisidir. Bu model, genel bir performans değerlendirmesi yapmak için yatak devir hızı (YDH), yatak doluluk oranı (YDO) ve ortalama kalış süresi (OKG) olmak üzere üç ölçüt kullanır. Pabon Lasso modeli, hastaneleri 4 kategoriye ayırır: 1. Düşük YDH ve düşük YDO olan hastaneler, mevcut talebe göre hastane yataklarının fazla olduğunu gösterir (Bölge 1). 2. Yüksek YDH ve düşük YDO (Bölge 2) olan hastaneleri tanımlamaktadır Gereksiz hastaneye yatışlar, yatak fazlalığı veya yatakların sadece hastaları gözlemlmek için kullanılması ile ifade edilir. 3. Yüksek YDH ve yüksek YDO (Bölge 3), herhangi bir zamanda nispeten az sayıda boş yatakla uygun bir verimlilik düzeyine ulaşmış hastaneleri karakterize eder. 4. bölgedeki hastanelerde düşük YDH ve yüksek YDO vardır; buradaki hastaneler ya ciddi kronik hastalıkları olan hastalara hizmet ya da gereksiz yere uzun ortalama kalış gününe sahiptir (Çalışkan 2016, Pabón Lasso 1986).

BULGULAR

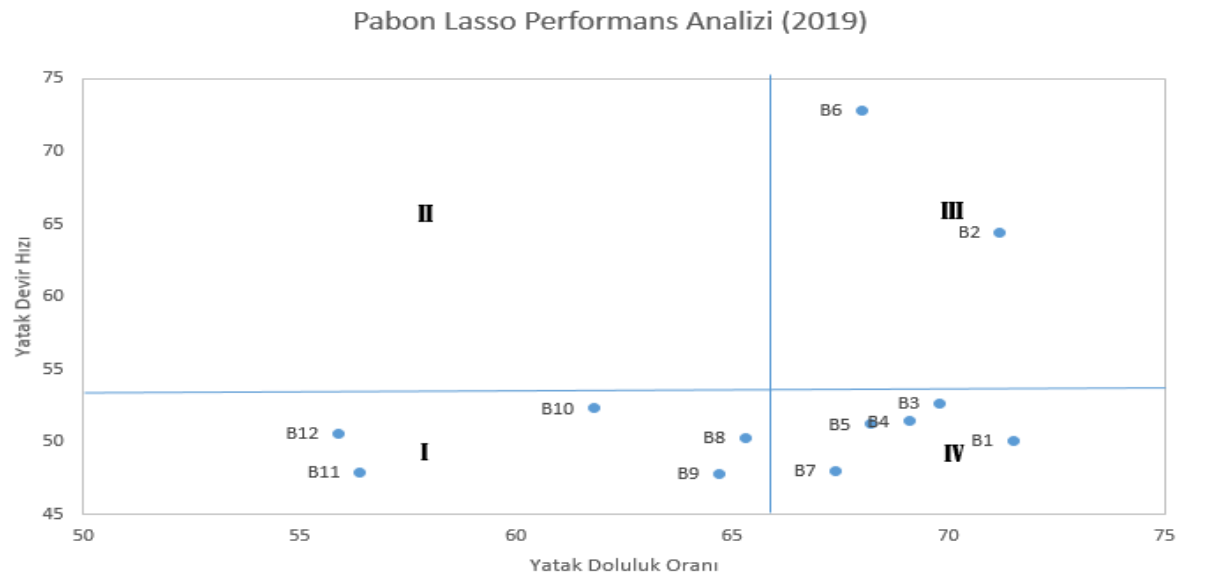
Çalışma kapsamında sağlık bölgelerinin kapasite kullanım performansı Pabon Lasso teorik modeli çerçevesince 2019 yılı verilerine göre analiz edilmiştir. PL modelinde kullanılan birimler ve değişkenler aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: 2019 Yılına Ait Veriler

KOD	IBBS-1	Yıllar	YDO	YDH
B1	İstanbul	2019	71,5	50,1
B2	Akdeniz	2019	71,2	64,4
B3	Doğu Marmara	2019	69,8	52,6
B4	Batı Marmara	2019	69,1	51,4
B5	Ege	2019	68,2	51,2
B6	G. Doğu Anadolu	2019	68	72,8
B7	Batı Anadolu	2019	67,4	48
B8	Doğu Karadeniz	2019	65,3	50,3
B9	Batı Karadeniz	2019	64,7	47,8
B10	Orta Anadolu	2019	61,8	52,3
B11	Kuzeydoğu Anadolu	2019	56,4	47,9
B12	Orta Doğu Anadolu	2019	55,9	50,6

Yukarıdaki tabloda 2019 yılına ait veriler yer almaktadır. Buna göre 12 farklı bölge içinde yatak doluluk oranı en yüksek olan İstanbul iken, en düşük olan yer Orta Doğu Anadolu'dur. Yatak devir hızı açısından bakıldığında ise en yüksek olan bölge G. Doğu Anadolu iken, en düşük olan bölge Batı Karadeniz'dir.

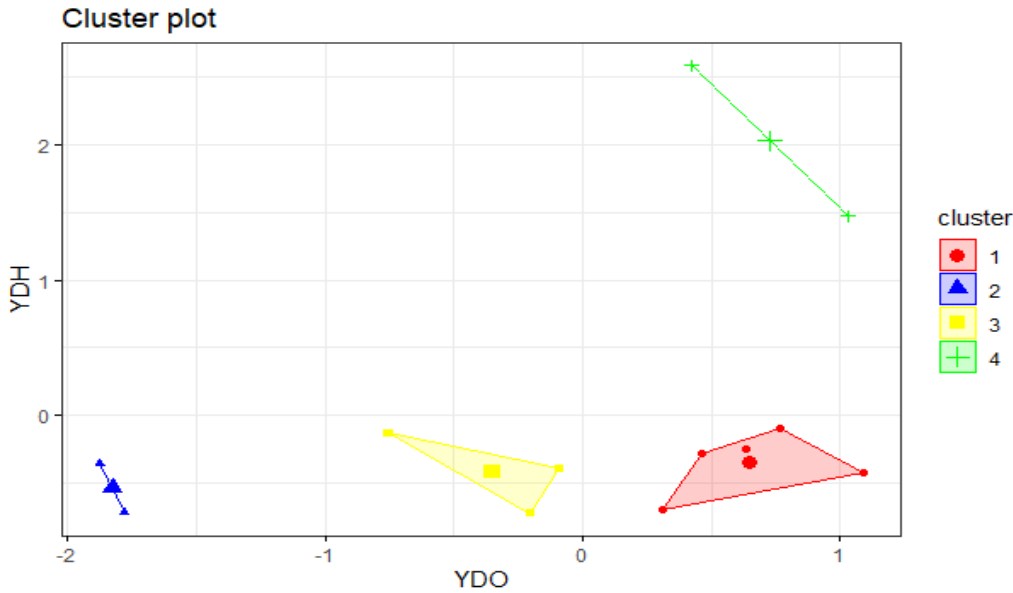
Pabon Lasso (ortalama) diyagramında 2019 yılına ait elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.



Şekil 1: Pabon Lasso Performans Analizi (2019)

Şekil 1'de PL modeli kullanılarak 2019 yılına ait performans sonuçları yer almaktadır. Sağlık bölgelerinin 3 ayrı bölgede konumlandıkları görülmektedir (II numaralı bölgede hiçbir gözlem yoktur). PL modeline göre en istenen bölge, bir diğer ifade ile performans açısından görece başarılı tanımlanan bölge III numaralı bölgedir. Bu açıdan bakıldığında III numaralı bölgede yer alan birimler B6 ve B2'dir. Bunların dışında kalan birimler ise 2019 yılında düşük performans bölgelerinde konumlanmışlardır. 2019 yılında başarılı performansa sahip olan sağlık bölgeleri; G. Doğu Anadolu ve Akdeniz'dir. Görece olarak 2019 yılında kapasite kullanımını açısından en düşük performansa sahip olan bölgeler ise I numaralı bölgede yer alan birimlerdir. Bunlar ise B8, B9, B10, B11 ve B12 kodlu birimlerdir. Bu birimler; Doğu Karadeniz, Batı Karadeniz, Orta Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Orta Doğu Anadolu'dur. İstanbul ise PL modeline göre 2019 yılında yine IV numaralı bölgede konumlanmıştır ve görece olarak düşük performansa sahiptir.

Makine öğrenmesi modeli kullanılarak K-means yaklaşımıyla IBBS-1 bölgelerinin kapasite kullanım göstergeleri açısından dağılımları 2019 yılı için ise aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.



Şekil 21: K-Means Kümeleme-2019 yılı

Tablo 2: Kümelerin Dağılımı

Küme	Birim	Kod
1	İstanbul	B1
4	Akdeniz	B2
1	Doğu Marmara	B3
1	Batı Marmara	B4
1	Ege	B5
4	G. Doğu Anadolu	B6
1	Batı Anadolu	B7
3	Doğu Karadeniz	B8
3	Batı Karadeniz	B9
3	Orta Anadolu	B10
2	Kuzeydoğu Anadolu	B11
2	Orta Doğu Anadolu	B12

K-Means analizine göre sağlık bölgelerinin 2019 yılında da 4 ayrı küme oluşturdukları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında sonuçlar PL teorik modeline benzerdir denebilir. Ancak uygulanan PL 2019 modelinde sağlık birimleri 3 ayrı bölgede konumlanırken, makine öğrenmesi modelinde 4 ayrı küme ortaya çıkmıştır. IBBS-1 sağlık bölgelerinin en çok 1 numaralı kümede yer aldıkları görülmüştür. 1 numaralı kümede yer alan birimler İstanbul, Doğu Marmara, Batı Marmara, Batı Anadolu ve Ege'dir. Model sonucunda elde edilen diğer önemli bir bulgu ise tek başına hiçbir bölgenin bir küme oluşturmamasıdır.

PL modeli ve makine öğrenmesi yöntemine göre kurulan kapasite kullanım performansı modellerinden elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür;

- ✓ PL modeline göre en fazla sağlık kurumunun olduğu ve nüfusun en yoğun olduğu bölge olan İstanbul görece olarak başarılı bir kapasite kullanım performansına sahip değildir.
- ✓ 2019 yılına ait makine öğrenmesi modeline bakıldığında İstanbul tek başına bir bölge değildir. Hatta 2019 yılında birimler içinde tek başına küme olan hiçbir bölge yoktur. Bu durum sağlık bölgelerinin en az bir benzer birimleri olduğunu ve ayrışan birimin olmadığını göstermektedir.
- ✓ 2019 yılı PL modeli ile kıyaslandığında iki farklı performans ölçüm yönteminde farklı bulgular elde edilmiştir. Bu durum performans analizi sonuçlarının kullanılan modele duyarlı olduğunu göstermektedir.
- ✓ Diğer taraftan her iki modelin de görece olarak kapasite kullanım performansı yüksek olanları tespit etme sonuçları dikkat çekicidir. 2019 yılında makine öğrenmesi modeline göre G. Doğu Anadolu ve Akdeniz aynı kümede yer almakta ve görece başarılı kapasite kullanım performansına sahiptir. PL modeli açısından da değerlendirildiğinde ise G. Doğu Anadolu ve Akdeniz 2019 yılında birlikte 3 numaralı başarılı performans bölgesinde yer almışlardır. Her iki modelde de 2019 yılı için aynı sonuçlar elde edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sağlık oldukça önemli bir kavramdır. Sağlık yaşamın devamlılığı için olmazsa olmazdır. Bu nedenle temel insan haklarından birisi olarak kabul edilir. Toplumsal açıdan bakıldığında da sağlık hem ülkelerin refah seviyesini belirler hem de kalkınmanın temel faktörlerindedir. İktisadi hayat içinde de sağlık alanının önemli bir payı vardır. Ülkelerin gelirleri içinde sağlık sektörü önemli oranda paya sahiptir. Bununla beraber sağlık kavramını tanımlamak ve sınırlarını çizmek zordur. Literatürde en çok kullanılan ve kabul gören tanım Dünya Sağlık Örgütü'ne ait olan tanımdır. Bu tanıma göre sağlık, yalnızca hastalık ya da sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali olarak ifade edilmektedir. Tanıma bakıldığında sağlık üç farklı boyutta ele alınmıştır. Bunlar fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlıktır. Bu açıdan bakıldığında sağlığın çok boyuttan oluştuğunu ve bu nedenle pek çok belirleyicisinin de olacağını söylemek mümkündür. Bir diğer ifade ile sağlık konusu çok boyutludur ve bu nedenle pek çok faktörden etkilenmektedir. Sağlığı etkileyen faktörler bireysel faktörler ve bireysel olmayan çevresel faktörler olarak sınıflandırılabilir. Sağlığı etkileyen bireysel faktörler içinde yaş, cinsiyet ve genetik yapıyı sıralamak mümkündür. Bunlar görece olarak kontrol ve müdahale alanının sınırlı olduğu faktörlerdir. Ancak sağlık sadece bu faktörlere göre belirlenmez. Sağlığı etkileyen bir diğer faktör ise bireysel yaşam tarzı faktörleridir. Bunlar içinde beslenme alışkanlığı, düzenli fiziksel aktivite yapma durumu, alkol ve sigara tüketimi gibi faktörler sıralanır. Bu faktörler sağlığı etkileyen bireysel unsurlardır. Ancak sağlık konusu çok boyutlu olduğundan dolayı çevresel faktörlerin de sağlık üzerinde önemli etkisi vardır. Örneğin hava kirliliği, temiz suya ulaşım, barınma koşulları, gelir düzeyi ve gelir dağılımı, işsizlik iş sağlığı ve güvenliği, sağlık hizmetlerinin kapsamı ve yeterliliği, sağlık hizmetlerine coğrafi ve finansal erişim gibi konular sağlık üzerinde çok etkili olan faktörler arasındadır. Bireylerin sağlığı buldukları ekonomik yapı, aldıkları eğitim, cinsiyet, iş ortamı, sağlık hizmetleri vb. gibi çevresel ve bireysel faktörlerden etkilenmektedir. Ayrıca sağlık sistemlerinin temel amacı da toplumun ihtiyacı olan sağlık hizmetlerini, istenilen kalitede, doğru zamanda ve mümkün olan en düşük maliyetle sunmaktır. Bu açıdan bakıldığında sağlıkta performans ve verimlilik ölçümü konusu iki noktada önemlidir. İlk olarak sağlık hizmetlerinin üretilip sunulması doğrudan bireylerin ve doğal olarak toplumun sağlığını etkilemektedir. İkinci olarak ise sağlık alanında kaynaklar sınırlıdır ve genellikle maliyet baskısı söz konusudur. Bu nedenle sınırlı kaynaklar ile toplumun ihtiyacı olan sağlık hizmetlerinin en yüksek kalitede etkili bir şekilde sunulması için performans ve verimlilik ölçümü son derece önemlidir.

Bu çalışmada performans konusu kapasite kullanım performansı açısından deneysel olarak ölçülmüştür. Sağlık bölgelerinin (İBBS-1) performans analizi 2019 yılı verileri için yapılmıştır. PL modeli kullanılarak 2019 yılına ait veriler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan modele göre 2019'da başarılı performansa sahip olan sağlık bölgeleri; G. Doğu Anadolu ve Akdeniz'dir. Çalışmada ayrıca makine öğrenmesi yöntemi kullanılarak yine sağlık bölgelerinin 2019 yılı için kapasite kullanım performansı analiz edilmiştir. Yapılan analize göre 2019 yılında yine Akdeniz ve G. Doğu Anadolu bölgeleri aynı kümede tek başlarına yer almışlardır. Kapasite kullanım performansı analizi sonuçlarına göre Doğu Anadolu ve Akdeniz en başarılı kapasite kullanımına sahip olan ve birbirine benzeyen bölgeler olarak belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar literatürdeki bulgular ile kıyaslanmıştır. Çalışkan (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkiye sağlık sisteminde yeni role sahip Kamu Hastane Birlikleri'nin performansı Pabón Lasso modeli yardımıyla incelenmiştir. Çalışmaya Türkiye'deki 89 Kamu Hastane Birliği dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre KHB'lerinin %25'inin iyi bir performansa (yüksek yatak devir hızı ve yüksek yatak doluluk oranı) sahip olduğu, geriye kalanların ise bir ya da daha çok performans göstergesi bakımından zayıf bir performansa sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca Hakkari ve Şanlıurfa KHB'leri etkinlik bakımından ilk sıralarda bulunmuştur. Çalışmada ayrıca İstanbul KHB'leri görece olarak etkin olmayan birimler olarak bulunmuştur. Çalışkan (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. 2020 yılında Taşkaya tarafından yapılan bir başka çalışmada ise Türkiye'deki eğitim ve araştırma hastanelerinin verimlilik düzeyleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde 2017 yılında hastanelerin Veri Zarflama Analizi'ne göre %37'si verimli iken, Pabon Lasso yöntemine göre %30,5'inin en verimli bölgede yer aldığı saptanmıştır. Gholami ve diğerleri (2018) tarafından İran'daki 7 kamu kamu hastanesinin 2011-2012 yılları baz alınarak Pabon Lasso yöntemi ile verimliliği ölçtükleri çalışmada ise, 4 hastanenin en verimli alan olan üçüncü bölgede yer aldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen 2019 yılı PL modeli sonuçlarına göre ise sağlık bölgelerinin %16'sının görece iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Yıldız (2017) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye'de 2003 yılı ve sonrasında uygulanan politikaların yatak kullanımında etkinliğe etkisini değerlendirmek için 2002 yılı sonrasında yıllara göre kamu, özel ve üniversite hastaneleri mülkiyet durumları açısından karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Çalışmada Sağlık Bakanlığı ve üniversite hastanelerinde ortalama kalış gün sayısında azalma gözlenmiştir (Yıldız, 2017). Bu çalışmada 2002 yılı ile kıyaslandığında 2019 yılında hem PL modeli hem de makine öğrenmesi yönteminde verimli olan birim sayısında azalma görülmüştür. Çalışmada ayrıca İstanbul, Ankara, İzmir gibi metropollerin bulunduğu bölgeler etkin olmayan bölgeler olarak bulunmuştur. Bu

durum aslında hem teorik beklenti hem de literatür ile uyumludur. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulgularının kapasite kullanım performansı açısından literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Sağlık sistemlerinin temel amacı toplumun ihtiyacı olan sağlık hizmetlerini, istenilen kalitede, doğru zamanda ve mümkün olan en düşük maliyetle sunmaktır. Ülkelerin sağlık sistemlerinde mükemmelere ulaşabilmesi için kendi modellerini denemelerinin yanında birbirlerinin deneyimlerinden de yararlanmaları önemli yer tutmaktadır. Bu bakımdan sağlık bölgelerinin aralarında var olabilecek benzerlik ve farklılıklar ile performans analizi sağlık politikalarının oluşturulmasında dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Alınacak olan politik kararlarda kanıta dayalı olarak hareket etme ancak sağlık birimlerinin performans ölçümü ile sağlanabilecektir. Ayrıca sağlıkta performans konusu çok boyutlu bir konudur. Bu nedenle farklı boyutları da içeren (finansal, işgücü, teknoloji kullanımı gibi) deneysel modellerin kurulması önerilmektedir. Gelişen teknoloji ve analiz metodları yardımıyla yapay zeka ve makine öğrenmesi yöntemleriyle birlikte sağlıkta düzenli olarak ölçülen performans ölçüm araçları hem birim düzeyinde yöneticiler hem de bölge/ülke düzeyinde yöneticiler için önemli bilgiler ortaya koyacaktır.

KAYNAKÇA

- Begun, J.W., Kaissi, A., (2004). Definition and scope of health services administration, *J Health Adm Educ*, 21(2),227-39.
- Blum, H.L. (1983). Expanding Health Care Horizons from a Generalized Concept of Health to a National Policy. Third Party Publishing Co., Oakland.
- Çalışkan, Z., (2016). Kamu Hastane Birlikleri Performansının Pabón Lasso Modeli İle Analizi, *Sosyal Güvence*, 10,1-24.
- Eren, V., Durna, U, (2007). Kamu Sektöründe Performansın Anlaşılması ve Geliştirilmesi, *Amme İdaresi Dergisi*, 40(1), 107–134.
- Gholami, S., Sahraei, Z., Khoshghadam, M., Malekniazi, N., Qanbarinikoo, A., Moddaber, M. R., (2018). Assessment of the efficiency of hospitals before and after the implementation of the health reform plan in Qazvin province based on the Pabon Lasso model (2011-2016), *World Family Medicine*, 16(6), 33-40.
- Jadad, A.A., & O'Grady, L. (2008). How should health be defined? *BMJ : British Medical Journal*, 337.
- Lasso, P., (1986). Evaluating hospital performance through simultaneous application of several indicators, *Bulletin of the Pan American Health Organization (PAHO)*, 20 (4), 341-357.
- Lorcu, F. (2008) Veri Zarflama Analizi (DAE) ile Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Sağlık Alanındaki Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Orhaner, E. (2006). Türkiye'de sağlık hizmetleri finansmanı ve genel sağlık sigortası. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 1-22
- Suhrcke, M., McKee, M., Stuckler, D., Sauto, Arce R, Tsoolova S, Mortensen J. (2006) The contribution of health to the economy in the European Union. *Public Health*.20(11):994-1001.
- Taşkaya, S.(2020). Türkiye'deki Eğitim ve Araştırma Hastanelerinin Verimliliğinin Pabon Lasso ve Veri Zarflama Analizleri İle Belirlenmesi, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(2), 247-260.
- Uysal, Ş., (2015). Performans Yönetimi Sisteminin Tanımı, Tarihçesi, Amaç Ve Temel Unsurlarına Genel Bir Bakış, *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5 (2), 32-39.
- Yıldız, M. S. (2017). Türkiye'de 2002-2015 Yılları Arasında Hastane Yatak Kullanımının Değerlendirilmesi: Pabon Lasso Metodu Uygulaması . *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 20 (3) , 347-356.

Panik Bozukluk ve Bilişsel Davranışçı Terapi Üzerine Sistemik Derleme

A Systematic Review On Panic Disorder And Cognitive Behavioral Therapy

ÖZET

Bu derleme çalışmasının amacı panik bozukluğu olan bireylerde bilişsel davranışçı terapinin kullanımını incelemektir. Bu çalışmada sistemik derleme yöntemi kullanıldı ve saha araştırmaları veya ölçekleri içermedi. Sadece İngilizce dilinde ele alınan çalışmalar 1993-2020 yılları arasındadır. Bu çalışmalar sadece araştırma makalelerinden oluşmaktadır. Bu derleme çalışması Şubat, 2023 ve Mayıs, 2023 olmak üzere iki basamakta gerçekleştirilmiştir. Uygulanan literatür taraması neticesinde 10 makale bulunmuştur. Bu çalışmaların 7 tanesi Amerika'da 1 tanesi de Norveç'te 1 tanesi Almanya'da 1 tanesi de Japonya'da yapılmıştır. 10 kesişen çalışmanın içinde 1993, 1995, 2001, 2013, 2016, 2020 yılından birer tane çalışma bulunmuştur. 2000 yılından ve 2007 yılından ikişer tane çalışma bulunmuştur. Ele alınan bu 10 çalışma sonucunda Bilişsel davranışçı terapi'nin etkin ve kalıcı bir yöntem olduğu görülmüştür. Panik bozukluk yaşayan bireylerde Bilişsel davranışçı terapisi uygulandıktan sonra belirtilerin büyük oranda azaldığı ve ortadan kaybolduğu bulunmuştur. Bu sebeple de Panik bozukluk tedavisinde Bilişsel davranışçı terapisi etkili bir yöntemdir. Ülkemizde bu konu ile ilgili literatürde vaka çalışmalarının da yetersiz olduğu saptanmıştır. Vaka çalışmalarının artırılması hem bilişsel davranışçı terapinin etkinliğinin daha net olarak görülmesi hem de klinik alanda klinisyenlere yol gösterici olabilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu konuyla alakalı çalışma yapacak araştırmacılara vaka çalışmalarına daha fazla önem verip vaka çalışmaları yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Panik Atak, Panik Bozukluğu, Bilişsel Davranışçı Terapi, Tedavi

ABSTRACT

The purpose of this review study is to examine the use of cognitive-behavioral therapy in individuals with panic disorder. This study used a systematic review method and did not include field research or scales. The included studies were limited to those conducted in the English language between 1993 and 2020. These studies consisted solely of research articles. This review study was conducted in two stages, February 2023 and May 2023. Through the literature search, 10 articles were found. Among these studies, 7 were conducted in the United States, 1 in Norway, 1 in Germany, and 1 in Japan. Among the 10 selected studies, one study was from each of the years 1993, 1995, 2001, 2013, 2016, and 2020. Additionally, two studies each were from the years 2000 and 2007. Based on these 10 overlapping studies, it was observed that cognitive-behavioral therapy is an effective and lasting method. It was found that after the application of cognitive-behavioral therapy in individuals with panic disorder, symptoms significantly decreased and even disappeared. Therefore, cognitive-behavioral therapy is an effective method in the treatment of panic disorder. In our country, it was determined that there is also a lack of case studies in the literature on this topic. Increasing case studies is considered beneficial both for a clearer understanding of the effectiveness of cognitive-behavioral therapy and to guide clinicians in the clinical field. Researchers who will work on this topic are recommended to give more importance to case studies and conduct such studies.

Keywords: Panic Attack, Panic Disorder, Cognitive Behavioral Therapy, Treatment

GİRİŞ

Panik bozukluğu uzun zamandır bilinmesine rağmen 1980'lerden beri ayrı bir psikiyatrik bozukluk olarak kabul edilen bir anksiyete bozukluğudur (Tamam, 2009). Panik bozukluğu en yaygın kaygı bozukluklarından biridir. Bu çalışma panik patolojisinin ne olduğunu, nasıl geliştiğini, semptomlarının neler olduğunu ve nasıl tedavi edileceğini açıklamaktadır.

Panik bozukluğu (PB), ani, açıklanamayan yoğun kaygı nöbetleri ile karakterize bir durumdur ve bunun nedeni bilinmemektedir (Alkın, 2002). Panik bozukluk, ani, beklenmedik ve yoğun korkuyla açıklanan yineleyici panik ataklarla seyreden bir anksiyete bozukluğudur (Kılıç & Yalçınkaya Alkar, 2021). Panik bozuklukta, panik ataklar görülür. Panik atağı oluşturan semptomlar birçok olayda ve patolojide rastlanabildiğinden, teşhis alabilmesi için bu nöbetlerin kendinden ile aniden meydana gelmesi ve tekrarlayıcı bir karakter sergilemesi gerekmektedir. Semptomların az sürede en şiddetli şekline ulaşması ve sonrasında genellikle 10-15 dakika içerisinde azalarak yok

Mısra Şila ¹ 
Meryem Karaaziz ² 

How to Cite This Article

Şila, M. & Karaaziz, M. (2023).
“Panik Bozukluk ve Bilişsel Davranışçı Terapi Üzerine Sistemik Derleme” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7213-7222. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70400>

Arrival: 01 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Psikolog, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefkoşa, KKTC. ORCID: 0009-0008-2789-6245

² Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefkoşa, KKTC. ORCID: 0000-0002-0085-612X

olması gerekmektedir. Fakat bu durumun yaşattığı gerginlik ve ruhsal tedirginlik hali çok daha uzun devam edebilmektedir. Ataklar esnasında yaşanan semptomlar bireyde ‘aklını yitireceği’, ‘Kalp krizi geçireceği’, ‘kontrolünü yitireceği’ gibi negatif düşünceler ortaya çıkarabilmektedir. Birey ataklardan ve sonuçlarından kaçınabilmek için bazı davranış farklılıkları sergileyebilmektedir (Erdoğan, 2007).

Psikoterapi panik bozukluğu tedavilerinden biridir (İlıcak, 2020). Bilişsel davranışçı terapi, kişinin kendi davranışını ve akıl hastalığını biliş ve davranış açısından açıklayan ve tedavi için yararlı olan bir psikoterapi türüdür (Güler vd., 2021). Bilişsel-davranışçı terapinin özellikle panik bozukluğu üzerinde ve olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (İlıcak, 2020).

Panik bozukluğun iyileştirilmesi, hafifletilmesi ve ortadan kaldırılması için bir takım terapi yöntemleri bulunmaktadır. Bu terapi yöntemlerinden bir tanesi de Bilişsel Davranışçı Terapidir (BDT). Literatürde Bilişsel Davranışçı Terapisinin, PB'nin tedavisinde etkin bir teknik olduğuna ilişkin araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmada Bilişsel Davranışçı Terapisinin panik bozukluğu üzerindeki etkisi ortaya konması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

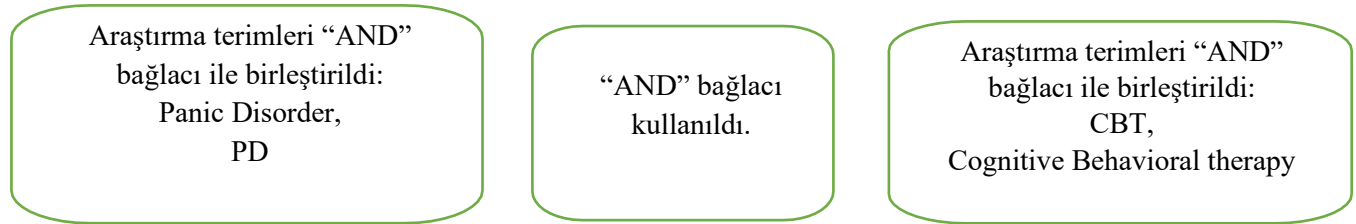
Yapılan bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması veya ölçek kullanılmamıştır. Sistematik derleme, bir araştırma sorusuna cevap niteliğinde, araştırma sorusu ile ilişkili çalışmalarda, çerçevesi önceden belirlenmiş yayınların bir araya getirilerek sentezlenmesidir (Yılmaz, 2020).

Tasarım

Çalışma boyunca makalelerin seçilmesi ve tanımlanması gibi bütün aşamalar PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergeleri doğrultusunda yürütülmüştür (Moher vd., 2009).

Literatür Araştırması

Araştırmada 1993'ten 2023 yılına kadar olan Google Akademik veri tabanından İngilizce olarak yayınlanmış, ilgili anahtar kelimelerle özet ve tam metnine ulaşılabilen araştırma makaleleri değerlendirilmiş olup, gözden geçirme sürecinde tutarlılığı sağlayabilmek için başlıktaki kelimelere yönelik basit bir arama algoritması uygulanmıştır. Araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataları en az düzeyde tutabilmek için çalışmaların başlık ve özet kısımları uygunluk yönünden ilk olarak Şubat 2023 ve ikinci olarak Mayıs 2023'te sistemli bir şekilde incelenmiştir. Çalışmaların özetinde ve başlığında yeterli bilginin olmadığı durumlarda, gerekli verilere tam metinden ulaşılmış ve değerlendirilmiştir. Reddedilmiş çalışmalar ayrı ayrı kaydedilmiş olup dışlanma nedenleri gösterilmiştir. İnceleme aşamasında kullanılmış olan arama terimleri şunlardır (Şekil 1).



Şekil 1. İnceleme sürecinde kullanılan arama terimleri.

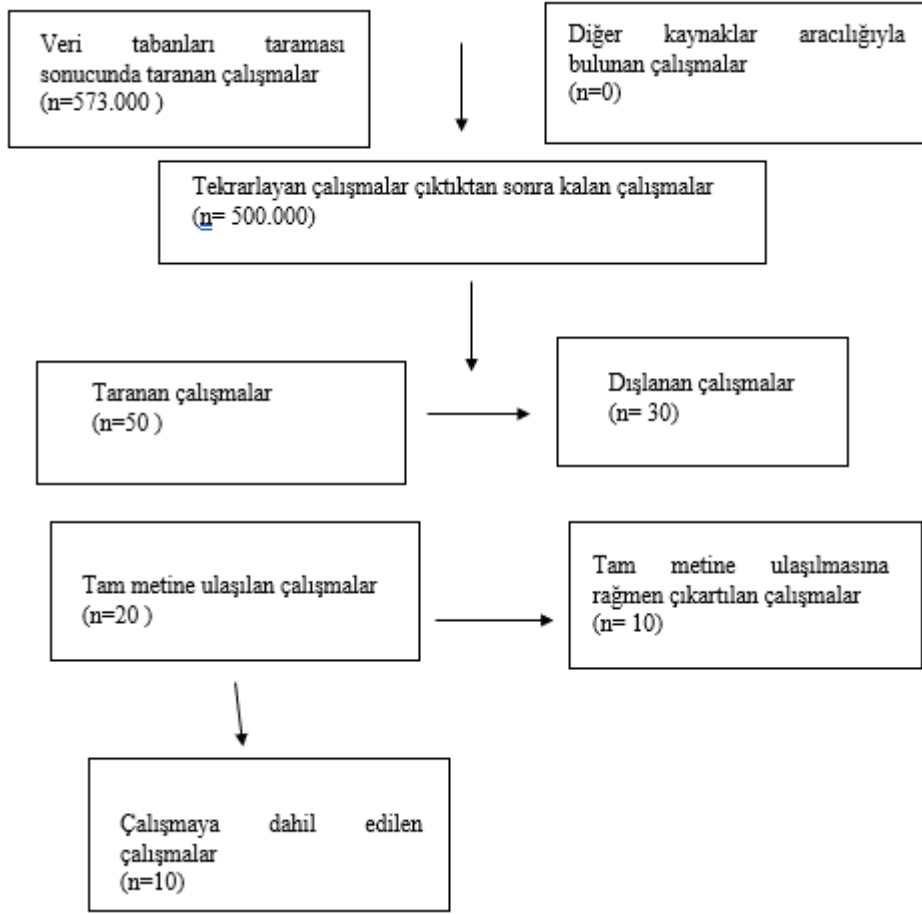
Tablo 1. Araştırmaya dahil edilme ve dışlama kriterleri.

Dahil Etme Kriterleri	Dışlama Kriterleri
<ul style="list-style-type: none"> PB ve BDT tedavisi ile ilgili konuları ele alan araştırma makaleleri; Google Akademik veri tabanında kullanılan İngilizce makaleler; 	<ul style="list-style-type: none"> Gri edebiyat, tezler, kohort tasarımına sahip el yazmaları; Çalışma protokolleri, kurumsal raporlar veya yerel veya endekslenmemiş dergilerden veya kitaplardan metinler; Sistematik derleme dahil edilmedi. Olgu Sunumları

BULGULAR

Çevrimiçi olarak, sadece Google Akademik veri tabanında yapılmış olan taramada, PB ve BDT başlığı ile toplam 573.000 çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmalar arasında 50 tanesi taranmış ve içeriğe uygun olmayan çalışmalar dışlanmıştır. 1993-2023 yılları arasında uygun olan yalnızca 10 kesişen çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmaların 7 tanesi Amerika'da 1 tanesi de Norveç'te 1 tanesi Almanya'da 1 tanesi de Japonya'da yapılmıştır. 10 kesişen çalışmanın içinde 1993, 1995, 2001, 2013, 2016, 2020 yılından birer tane çalışma bulunmuştur. 2000 yılından ve 2007 yılından ikişer tane çalışma bulunmuştur. Bu çalışmalar BDT'nin PB 'yi nasıl tedavi ettiği

üzerinde durmuştur. Bu çalışmalardan ikisi PB'nin BDT grup terapisi etkisinden bahseder. Bu çalışmalar içerisinde ele alınan katılımcıların yaşı 18-65 aralığındadır. Bu çalışmalarda hem kadın hem erkek cinsiyette katılım olmuştur. Şekil 2'de çalışmaya dahil edilen çalışmalar PRISMA akış diyagramı şeklinde verilmiştir. Araştırmada yer alan arama kriterlerine uymayan, psikofarmakolojik araştırmalar, olgu sunumları, derlemeler ve takip çalışması olmayan çalışmalar tam metinlerine ulaşılmasına rağmen dışlanmıştır.



Şekil 2: Çalışmanın PRISMA akış diyagramı

1993 yılında yapılan bir araştırma makalesinde, Panik bozukluk için BDT terapisinin faydalı olduğundan bahsedilmiştir. PB hastaları için BDT tedavisinin kalıcı iyileşme sağladığı ve dayanıklılığı olduğu saptanmıştır. 67 kişinin katıldığı 8 haftalık süren tedavi süreci başlatılmıştır. Seçilen örneklem grubunun kriterleri; 18-65 yaş olması, kadın ve erkekler, agorafobi veya agorafobisiz DSM III-R tanı kriterlerini karşılayan ve son 30 günde en az 1 panik atak geçirmiş olması gerekmektedir. Katılımcılara 8 hafta boyunca 90 dakika BDT seansı uygulanmıştır. Toplam 12 seans sürmüştür. Çalışmada şu ölçekler kullanılmıştır; Sheehan Hasta Dereceli Anksiyete Ölçeği (SPRAS) Marks and Mathews Korku Anketi'nin agorafobi ölçeği (FQ-Ago) Beck Depresyon Envanteri (BDI) Anksiyete Duyarlılık İndeksi (ASI). Çalışmanın sonucunda PB hastalarında, BDT kullanılarak etkili şekilde tedavi edildikleri saptanmıştır. Ayrıca BDT grup terapisi uygulanırsa da hem uygun maliyetli hem de kısa sürede etkin sonuçlar elde edilebilecektir (Telch vd., 1993).

1995 yılında yapılan bir araştırma makalesinde, PB hastalarının BDT ile tedavi edildikten sonraki nüksetme oranı araştırılmıştır. BDT ile tedavi edilen hastaların tedavi bittikten sonraki süreçte düşük nüksetme oranı saptanmıştır. Panik bozukluk tanısı almış 156 kişinin katıldığı çalışma yapılmıştır. Seçilen örneklem grubunun kriterleri; Agorafobi ile birlikte panik bozukluk DSM III-R tanı ölçütlerini karşılaması, tedaviden önceki 8 hafta boyunca ilaç türünde-doza değişikliği olmaması, 8 haftalık tedavi boyunca ilaç durumunun sabit tutulması, ciddi intihar kanıtı bulunmaması, şu anda madde bağımlılığı kanıtı olmaması, şu an veya geçmiş şizofreni, bipolar veya organik zihinsel bozukluk kanıtı olmaması, yaş ortalaması 34, kadınlar ve erkeklerdir. Bu çalışmanın amacı PB hastalarında BDT tedavisinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma 8 hafta sürmüştür. Katılımcılara 8 haftada 12 BDT seansı uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler; Sosyal Uyum Ölçeği- Öz Rapor (SAS), Sheehan Engellilik Ölçeği (SDS), Texas Panik Atak Kayıt Formu, Sheehan Hasta Dereceli Anksiyete Ölçeği (SPRAS), Marks ve Mathews Korku Anketinin Agorafobi Ölçeğidir. Sonucunda BDT ile iyileşen PB hastalarının nispeten düşük nüksetme oranı olduğu saptanmıştır (Telch vd., 1995).

2000 yılında yapılan başka bir araştırma makalesinde, PB hastalarının BDT tedavisine uyumu ve etkili olup olmadığı araştırılmıştır. PB hastalarının BDT tedavisinden fayda sağladığı görülmüştür. Çalışma 12 hafta boyunca 12 BDT seansı şeklinde tamamlanmıştır. Çalışmaya seçilen örneklem grubunun kriterleri; Agorafobili veya agorafobisiz panik bozukluk DSM IV tanı ölçütlerini karşılaması, tedaviden önceki 12 hafta boyunca ilaç türünde-doza değişikliği olmaması, ciddi intihar kanıtı bulunmaması, mevcut madde bağımlılığı kanıtı olmaması, mevcut veya geçmiş şizofreni, bipolar veya organik zihinsel bozukluk kanıtı olmaması, yaş ortalaması 35, kadınlardır. Çalışmanın amacı PB hastaları için BDT tedavisinin etkisini belirlemektir. Çalışmada kullanılan ölçekler; Sheehan Hasta Derecelendirilen Anksiyete Ölçeği (SPRAS), Agorafobi için Hareketlilik Envanteri, Sheehan Engellilik Ölçeği (SDS), Beck Depresyon Envanteri (BDI). Çalışmanın sonucunda da PB hastaları için BDT tedavisinin olumlu yönde faydası olduğu saptanmıştır (Schmind & Woolaway Bickel, 2000).

2000 yılında yapılan bir araştırma makalesinde PB hastaları için ilaç ve BDT terapisinin etkililiği araştırılmıştır. PB hastaları için BDT tedavisinden sonraki takipte BDT'nin daha kalıcı olduğu ve daha çok tercih edildiği görülmüştür. Çalışmaya 312 hasta dahil edilmiştir. Çalışmada 3 ay boyunca BDT ve 300 mg/d imipramin uygulanmıştır. 3 ay sonunda da 6 ay boyunca hastalar takip edilmiştir. Çalışmaya seçilen örneklem grubunun kriterleri; Kadın ve erkekler, panik bozukluğu tanısı almış hastalar, yaş ortalaması 36'dır. Çalışmanın amacı PB hastaları için BDT tedavisinin faydası ve kalıcılığını saptamaktır. Çalışmada kullanılan ölçekler; Panik Bozukluk Farkındalık Ölçeği (PDSS) ve Klinik Global İzlenim Ölçeği (CGI). Çalışmanın sonucunda da PB hastaları için BDT tedavisinin takipte de kalıcı olduğu ve ilaç tedavisine oranla BDT tedavisinin daha çok tercih edildiği bulunmuştur (Barlow vd., 2000).

2001 yılında yapılan bir araştırma makalesinde, PB hastaları için BDT tedavisi için uygun olup olmadığı araştırılmıştır. PB hastaları tek tip olduğunda BDT tedavisinin sonucunun olumlu olduğu saptanmıştır. Çalışmada 12 haftalık BDT ve imipramin tedavisi uygulandı. Çalışmaya seçilen örneklem grubunun kriterleri; 19-65 yaş, Kadınlar ve erkekler, düşük agorafobili ve agorafobisiz panik bozukluk hastaları, tedavi öncesi 2 hafta içinde en az bir tam veya sınırlı semptomlu panik atak geçirmesi. Çalışmanın amacı PB hastaları için BDT tedavisinin uygun olup olmadığını belirlemektir. Çalışmada kullanılan ölçekler; Panik Bozukluk Şiddet Ölçeği (PDSS), Klinik Global İzlenimler Ölçeği (CGI), Hamilton Anksiyete Ölçeği (HAS). Çalışmanın sonucunda da PB hastaları için BDT tedavisinin tek tip hastalarda uygun olduğu belirlenmiştir (Huppert vd., 2001).

2007 yılında Hofmann ve arkadaşlarının çalışmasında, yaş aralığı 37-56 olan, 36 erkek ve 55 kadın olmak üzere 91 katılımcı bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Panik bozukluğunun farmakolojik tedavisi ve kombine tedavisi ile karşılaştırıldığında bilişsel davranışçı terapilerdeki tedavi farklılığının mekanizmasını saptamaktır. Bilişsel farklılıkların panik atak şiddetinde iyileşme sırasında değil, bilişsel-davranışçı terapi ve sadece ilaç tedavisi yoluyla değişikliklere neden olduğu vurgulandı. Denekler 50 dakika süren 11 seanstan oluşan 12 haftalık tedavi aldı. Bu terapiler, psikoeğitim, gevşeme, kontrollü nefes alma teknikleri ve maruz bırakma teknikleri gibi bilişsel-davranışçı terapide kullanılan tedavi türlerini içeriyordu. Psikoterapötik hastalar için 10 mg/gün dozuna devam olarak, doz 50 mg/gün'e ulaşıncaya kadar günde 10 mg artırıldı, ardından 3. haftanın sonunda birkaç gün, ardından 5. haftaya kadar 100 mg olarak verildi. Haftanın sonunda 200 mg/gün'e ulaşıncaya kadar imipramin uygulandı. Bilişsel-davranışçı terapi seansları, farmakoterapi seanslarının sayısı ve aralığı ile aynıydı. BDT seansı yaklaşık 30 dakika sürdü. Kombine vakalarda, hastalar önce ilaç tedavisi aldı, ardından bir terapistle görüştü ve bilişsel-davranışçı terapi aldı. Çalışmada kullanılan ölçekler; Panik Bozukluk Şiddet Ölçeği (PDSS), Tedavi sonrası Klinik Global İzlenim Ölçeği (CGI). Çalışmanın sonunda elde edilen bilgiler, akut tedavi döneminde ve ek 6 ay boyunca farmakoterapi ve bilişsel-davranışçı terapisinin plasebodan önemli ölçüde daha etkili olduğunu göstermiştir. Bilişsel-davranışçı terapisinin etkinliği, neredeyse tüm alanlarda imipramin ile karşılaştırılabilir. Bu tedaviden sonra bile faydaların daha iyi korunduğu gözlemlenmiştir. Bu, bilişsel-davranışçı terapisinin panik bozukluğunu tedavi etmek için iyi bir aracı olduğunu düşündürür (Hofmann vd., 2007).

2007 yılında Noda ve arkadaşlarının çalışmasında, 95 kişilik başlayıp 79 kişiyle (26 erkek ve 53 kadın) neticelenen panik bozukluk teşhisi almış ayakta danışan üzerinde bilişsel davranışçı terapisinin panik bozukluğuna etkisinin iyileştirici yönünü öğrenmek amaçlı bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya katılan denekler iki gruba ayrıldı. Gruplardan biri 'bilişsel aşırı duyarlılık (CS)' olarak etiketlendi. Başka bir grup "yanıt vermeyenler (CR)" olarak adlandırıldı. Daha sonra her iki grubu karşılaştırarak sonuç ve işlevdeki değişiklikleri değerlendirdik. Her iki gruba da farklı ilaç ve tedaviler verildi ve çalışmaya başlandı. Bilişsel-davranışçı terapi, uygun ilaçlara yanıt vermeyen panik hastaları için de etkili bir tedavi olarak kabul edilir. Çalışmada kullanılan ölçekler; Panik Bozukluk Şiddet Ölçeği (PDSS), İş, Ev ve Boş Zaman Aktiviteleri Ölçeği (WHLS), Korku Anketi-agorafobi alt ölçeği (FQ-Ag), Agorafobi tek başına alt ölçeği için Hareketlilik Envanteri (MI). Panik bozukluğu için bilişsel-davranışçı terapi sırasında yıkıcı bilişte kısa vadeli artışlar konusunda endişelenmeye gerek olmadığı sonucuna da varabiliriz (Noda vd., 2007).

2013 yılında Kircher ve arkadaşlarının çalışmasında, 12 seans bilişsel-davranışçı terapi almak üzere deneklerin ilaçsız agorafobik panik bozukluğu hastalarından rastgele seçildiği çok merkezli bir klinik çalışma yürüttüler. 42 hasta ve 42 sağlıklı denekte kalite kontrollü fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme bulguları bulundu. Bu çalışmanın amacı, belirli bir süre sonra semptomların çözülmesi sırasında duygusal ve bilişsel işleme arasındaki serebral korelasyonları bulmak ve deşifre etmektir. Bu çalışma, panik bozukluğu teşhisi konan kişilerde bilişsel-davranışçı terapi yöntemlerinin nöro korku koşullandırması için etkinliğini göstermektedir. Çalışmada kullanılan ölçekler; Klinik Global İzlenim Ölçeği (CGI), Beck Depresyon Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği, Hamilton Anksiyete Ölçeği, Panik ve Agorafobi Ölçeği. Ana sonuç, bilişsel-davranışçı terapinin, panik bozukluğu patolojisinde başarılı ve psikoterapide panik bozukluğu için en etkili tedavilerden biri olduğudur (Kircher vd., 2013).

2016 yılında yayınlanmış olan Otto ve arkadaşlarının çalışmasında, 2008'den 2013'e kadar, 180 bireyden rastgele seçilen 107 kadın ve 73 erkekten oluşan bir grupta bilişsel-davranışçı terapinin panik bozukluğu üzerindeki etkileri üzerine bir araştırma yürüttüler. Bu çalışmanın birincil amacı, panik bozukluğunda maruz kalmaya dayalı bilişsel davranışçı terapinin etkinliğini artırmada D-sikloserin'in (DCS) etkinliğine ilişkin çoklu bakış açıları sağlamaktır. Üç tedavi merkezinde çift kör kontrollü bir çalışma sürdürüldü. Birincil panik bozukluğu teşhisi konan ve son 3 seanstan 1 saat önce uygulanan çalışma ilacı (D-siklosterin 50 mg veya eşdeğer plasebo) ile 5 tedavi alan 180 yetişkinle devam ettik. Bir sonraki adım, iki destek seansı yürütmek ve sonuçları tedavi sonrası ve 1, 2 ve 6 ay sonra takip muayenelerinde değerlendirmektir. Birincil son nokta, Panik Bozukluk Şiddet Ölçeğindeki bozulma derecesiydi. Ek analizler, artan D-siklosterin dozlarıyla mevcut antidepresan veya benzodiazepin kullanımının şiddeti ve etkisini kontrol etmedeki rolünü inceledi. D-siklosterin miktarını artırmanın önemli bir etkisi oldu. Bu, bilişsel-davranışçı terapinin D-siklosterin ile panik bozukluğu için daha etkili bir tedavi olduğunu gösterir. Çalışmada kullanılan ölçekler; Panik Bozukluğu Şiddet Ölçeği (PDSS), Klinik Global İzlenim-Şiddet Ölçeği (CGI-S), Depresyon Derecelendirme Ölçeği (MADRS), Hamilton Anksiyete Derecelendirme Ölçeği (Otto vd., 2016).

2020 yılında yapılan bir araştırma makalesinde, PB hastalarının BDT tedavisinden memnun olup olmadıkları araştırılmıştır. PB hastalarının BDT tedavisinden yüksek oranda memnun oldukları saptanmıştır. Çalışmada 6-10 kişilik gruplara her hafta dört saatlik seanslar uygulanmıştır. Çalışmaya seçilen örneklem grubunun kriterleri; Kadın ve erkekler, agorafobili veya agorafobisiz panik bozukluk için DSM III-R kriterlerini karşılaması, yaş ortalaması 37'dir. Çalışmanın amacı PB hastaları için BDT tedavisinin kişilere fayda ve memnuniyet sağlayıp sağlamadığı tespit etmektir. Çalışmada kullanılan ölçek, Fobik Kaçınma Derecelendirme Ölçeği (PARS)'dir. Çalışmanın sonucunda da PB hastaları BDT tedavisinden büyük oranda memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir ve PB tedavisinde grup halinde de BDT'nin uygulanabilir ve terapötik kazanımların uzun süre sürdüğünü göstermektedir. PB hastaları için BDT tedavisi sonucunda iyi prognoz olarakta bulunmuştur (Bilet vd., 2020).

Tablo 2: PB Tedavisinde BDT Terapisinin Kullanımı

Yazar/Yıl/Ülke	Araştırma Tasarımı	Örneklem	Ölçekler	Müdahale	Sonuçlar
Telch vd./1993/Amerika	Araştırma makalesi / Deneysel	18-65 yaş, kadın ve erkekler, agorafobili veya agorafobisiz DSM III-R tanı kriterlerini karşılayan, son 30 günde en az 1 panik atak geçirmiş olması.	Sheehan Hasta Dereceli Anksiyete Ölçeği (SPRAS) Marks and Mathews Korku Anketi'nin agorafobi ölçeği (FQ-Ago) Beck Depresyon Envanteri (BDI)Anksiyete Duyarlılık İndeksi (ASI).	8 hafta 12 seans BDT	PB vakalarında BDT'nin etkili olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca BDT grup terapisinin de uygun maliyetli ve kısa vade de etkili olabileceği belirtilmiştir.
Telch vd./1995/Amerika	Araştırma makalesi / Deneysel	Agorafobi ile birlikte panik bozukluk DSM III-R tanı ölçütlerini karşılaması, tedaviden önceki 8 hafta boyunca ilaç türünde-dozunda değişiklik olmaması, 8 haftalık tedavi boyunca ilaç	Sosyal Uyum Ölçeği-Öz Rapor(SAS), Sheehan Engellilik Ölçeği (SDS), Texas Panik Atak Kayıt Formu, Sheehan Hasta Dereceli Anksiyete Ölçeği(SPRAS), Marks ve Mathews Korku Anketinin	8 hafta 12 BDT seans	BDT'nin PB tedavisinde etkili olduğu ileri sürülmüştür

		durumunun sabit tutulması, ciddi intihar kanıtı bulunmaması, şuan da madde bağımlılığı kanıtı olmaması, şuan veya geçmiş şizofreni, bipolar veya organik zihinsel bozukluk kanıtı olmaması, yaş ortalaması 34, kadınlar ve erkekler	Agorafobi Ölçeği		
Schmind&Woolaway Bickel/2000/Amerika	Araştırma makalesi / Deneysel	Agorafobi veya agorafobisiz panik bozukluk DSM IV tanı ölçütlerini karşılaması, tedaviden önceki 12 hafta boyunca ilaç türünde-doza değişiklik olmaması, ciddi intihar kanıtı bulunmaması, mevcut madde bağımlılığı kanıtı olmaması, mevcut veya geçmiş şizofreni, bipolar veya organik zihinsel bozukluk kanıtı olmaması, yaş ortalaması 35, kadınlar	Sheehan Hasta Derecelendirilen Anksiyete Ölçeği (SPRAS), Agorafobi için Hareketlilik Envanteri, Sheehan Engellilik Ölçeği (SDS), Beck Depresyon Envanteri (BDI)	12 hafta boyunca 12 BDT seans	BDT'NİN PB için oldukça etkili olduğu saptanmıştır
Barlow vd./2000/Amerika	Araştırma makalesi / Deneysel	Kadın ve erkekler, panik bozukluğu tanısı almış hastalar, yaş ortalaması 36	Panik Bozukluk Farkındalık Ölçeği (PDSS) ve Klinik İzlenim Ölçeği (CGI)	3 ay boyunca BDT ve 300 mg/d imipramin ile tedavi	BDT'nin PB hastaları için faydalı olduğu ve dayanıklılığın yüksek olduğu bulunmuştur
Huppert vd./2001/Amerika	Araştırma makalesi / Deneysel	19-65 yaş, Kadınlar ve erkekler, düşük agorafobisiz panik bozukluk hastaları, tedavi öncesi 2 hafta içinde en az bir tam veya sınırlı semptomlu panik atak geçirmesi	Panik Bozukluk Şiddet Ölçeği(PDSS), Klinik Global İzlenimler Ölçeği(CGI), Hamilton Anksiyete Ölçeği(HAS)	12 haftalık BDT ve imipramin tedavi	Tek tip PB hastaları BDT tedavisinin sonucunun olumlu olduğu görülmüştür
Hofmann vd./ 2007/ Amerika	Araştırma makalesi / Deneysel	37-56 yaş aralığı, 36 erkek ve 55 kadın	Panik Bozukluk Şiddet Ölçeği(PDSS), Tedavi sonrası Klinik Global İzlenim Ölçeği (CGI)	12 hafta boyunca 11 seans uygulandı. 10 mg/günlük olarak, 50 mg/günlük doza gelene kadar günlük 10 mg doz yükseltildi günlerde 3. Haftanın sonuna 100 mg/güne ve 5. Haftanın	Çalışmada BDT'nin panik bozukluk tedavisinde iyi bir arabulucu olduğu sonucunu buldu

				sonuna kadar 200 mg/günde	
Noda vd./2007/Japonya	Araştırma Makalesi/ Deneysel	26 erkek 53 kadın kstilımcı	Panik Bozukluk Şiddet Ölçeği (PDSS), İş, Ev ve Boş Zaman Aktiviteleri Ölçeği (WHLS), Korku Anketi-agororafobi alt ölçeği (FQ-Ag), Agorafobi tek başına alt ölçeği için Hareketlilik Envanteri (MI)	Beş bölümden oluşan bilişsel davranışçı terapi yöntemi verildi (psiko- eğitim, nefes yeniden eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırılma sı, maruz kalma, interoseptif maruz kalma	BDT programı boyunca ve programdan üç ay sonra, panik bozukluk teşhisi almış bireylerde sağlam ve sürekli iyileşme görüldüğü bilgisi elde edilmiştir
Kircher vd./ 2013/ Almanya	Araştırma Makalesi/ Deneysel	Kadın- erkek cinsiyet dahil, 42 denek	Klinik Global İzlenim Ölçeği (CGI), Beck Depresyon Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği, Hamilton Anksiyete Ölçeği, Panik ve Agorafobi Ölçeği	Bilişsel davranışçı terapi haftada iki kez 12 oturumda uygulandı.	BDT'nin panik bozukluğunu n patolojisinde ve başarılı psikoterapisi nde panik bozukluk için etkin olan en başarılı tedavi yöntemleri arasında olduğu saptanmıştır
Otto vd./2016/Amerika	Araştırma Makalesi/ Deneysel	107 kadın 73 erkek katılımcı	Panik Bozukluğu Şiddet Ölçeği (PDSS), Klinik Global İzlenim-Şiddet Ölçeği (CGI-S), Depresyon Derecelendirme Ölçeği (MADRS), Hamilton Anksiyete Derecelendirme Ölçeği	1 saat önce uygulanan hapi (50 mg DCS veya eşleşen plasebo) ile 5 tedavi seansına randomize yapıldı, sonra 2 ilave seansı yapıldı ve sonuç tedavi sonrası ve 1 aylık, 2 aylık ve 6 aylık takip değerlendirild i	sonucunda elde edinilen bilgi D- siklozerinin ile panik bozukluk tedavisi yerine BDT'nin panik bozukluk tedavisinde daha geçerli bir tedavi olduğu saptanmıştır.
Bilet vd./2020/Norveç	Araştırma makalesi / Deneysel	Kadın ve erkekler, agorafobili veya agorafobisiz panik bozukluk için DSM III-R kriterlerini karşılması, yaş ortalaması 37	Fobik Kaçınma Derecelendirme Ölçeği (PARS)	6-10 kişilik gruplara her hafta dört saatlik oturumlar	PB tedavisinde grup halinde de BDT'nin uygulanabili r ve terapötik kazanımların uzun süre sürdüğünü göstermekte dir

PB: Panik Bozukluğu; BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi; DSM-III: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-3; DSM-IV: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-4; SPRAS: Sheehan Hasta Dereceli

Anksiyete Ölçeği; FQ-Ago: Marks and Mathews Korku Anketi'nin agorafobi ölçeği; BDI: Beck Depresyon Envanteri; ASI: Anksiyete Duyarlılık İndeksi; SAS: Sosyal Uyum Ölçeği- Öz Rapor; SDS: Sheehan Engellilik Ölçeği; PDSS: Panik Bozukluk Farkındalık Ölçeği; CGI: Klinik Global İzlenim Ölçeği; HAS: Hamilton Anksiyete Ölçeği; PARS: Fobik Kaçınma Derecelendirme Ölçeği. MADRS: Depresyon Derecelendirme Ölçeği. WHLS: İş, Ev ve Boş Zaman Aktiviteleri Ölçeği. MI: Agorafobi tek başına alt ölçeği için Hareketlilik Envanteri.

TARTIŞMA

Bu sistematik derleme çalışmasında PB hastalarında BDT terapisinin etkilerini araştıran deneysel araştırma makaleleri dahil edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, sistematik derleme yöntemi ile PB hastalarında BDT terapisinin kullanılması hakkında alan yazın taraması ile inceleme yapmaktır. Bu çalışmada elde edilen kanıtlara göre BDT'nin faydalı, genellikle tercih edilen, PB tedavisinde BDT'nin etkili bir yöntem olduğu ve nüksetme oranının düşük olduğu görülmüştür. BDT terapisinin amacı, kişinin inançlarını tekrardan oluşturarak panik nöbetlerinin ortadan kalkması için çalışmaktır. BDT, PB hastalarındaki doğru olmayan inançları düzelterek tekrardan şekillenmesini amaçlamaktadır. BDT terapisi, PB hastaları için otomatik düşüncelerin elde edilmesi, tedavinin rasyonelinin anlatılması, dikkatin başka yöne çevrilmesi, olumsuz otomatik düşüncelerin değiştirilmesi, davranış deneyleri ve kaçınmanın ortadan kaldırılması aşamalarına dayanmaktadır (Güler vd., 2021). Sonuç olarak BDT terapisinin hedefi, kişinin yanlış olan ve panik ataklara sebep olan inançlarını tekrardan oluşturmaktır (Ilıcak, 2020). BDT'nin PB hastalarında etkili bir terapi yöntemi olduğu ve hastaları iyileştirebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada var olan araştırmalarda BDT tekniklerinin her birinde ortalama 3 aylık bir tedavi süreci olduğu saptanmıştır. Bazı çalışmaların 6 ay sürende takip süreçleri de olmuştur. Bu çalışmaların bir kısmında sadece düzenli BDT seansları şeklinde ilerlemiştir. Diğer kısmında da hem BDT seansları hem ilaç tedavisi uygulanmıştır. Sonucunda da sadece BDT tedavisinin bile Panik bozukluğuna kısa sürede etkisi olduğu saptanmıştır. Literatüre bakıldığında da BDT'nin kısa süreli tedavide faydalı olduğu bulunmuştur. Panik bozukluğun tedavisinde BDT'nin etkili olduğu ortadadır.

1993 yılındaki bir araştırma makalesinde 8 hafta boyunca 90 dakikalık BDT seansları uygulanarak, PB hastalarında BDT grup terapisinin de kısa vadede etkili olduğu saptanmıştır (Telch vd., 1993). 2016 yılındaki bir sistematik gözden geçirmede grup terapisinin bireysel terapi kadar etkili olduğu saptanmıştır (Kaçar Başaran & Tekinsav Sütçü, 2016).

1995 yılındaki bir araştırma makalesinde 8 hafta süresince 12 BDT seansı uygulanmış, sonucunda da BDT'nin PB tedavisinde etkili olduğu ve nispeten düşük nüksetme oranı olduğu saptanmıştır (Telch vd., 1995). 2020 yılındaki Kayahan'ın tez çalışmasında BDT'nin, PB tedavisinde etkili olduğu belirtilmiştir (Kayahan, 2020).

2000 yılındaki bir araştırma makalesinde 12 hafta boyunca 12 BDT terapisi uygulanmış, sonucunda da PB hastaları için BDT tedavisinin olumlu yönde faydası olduğu saptanmıştır (Schmind& Woolaway Bickel, 2000). 2021 yılındaki bir derleme makalesinde, BDT'nin Panik bozukluğu tedavi etmenin en etkili yollarından biri olduğu kanıtlanmıştır (Güler vd., 2021).

2000 yılındaki bir diğer araştırma makalesinde 3 ay boyunca BDT ve 300mg/d imipramin tedavisi uygulanmış, sonucunda da BDT'nin PB hastalarında faydalı ve dayanıklılığın yüksek olduğu bulunmuştur (Barlow, 2000). 2022 yılında Toprak ve Karaaziz'in derlemesinde, BDT'nin PB tedavisinde ilaç tedavisine oranla kalıcılığının yüksek olduğu saptanmıştır (Toprak & Karaaziz, 2022).

2001 yılındaki bir araştırma makalesinde 12 hafta BDT ve imipramin tedavisi uygulanmış, sonucunda da tek tip PB hastaları için BDT terapisinin faydalı olduğu savunulmuştur (Huppert vd., 2001). 2022 yılında Yıldırım Üşenmez'in tez çalışmasında PB hastaları için en faydalı psikoterapi çeşidinin BDT olduğu savunulmuştur (Yıldırım Üşenmez, 2022).

2007 yılında Hoffmann ve arkadaşlarının panik bozukluğu tanısı alan hastalarda bilişsel-davranışçı terapinin başarısını belirlemek için 91 katılımcılı bir çalışma yapılmıştır. 12 hafta boyunca 11 oturum gerçekleştirildi. Günlük doz 50 mg/gün'e ulaşılan kadar 10 mg/gün'e yükseltildi. Tedavi 3. haftanın sonunda 100 mg/gün ve 5. haftanın sonuna kadar 200 mg/gün idi. Elde edilen sonuçlar, bilişsel-davranışçı terapinin panik bozukluğunun tedavisinde iyi bir aracı olduğu sonucuna götürdü (Hofmann vd., 2007). Ateş ve Arcan'ın 2018 yılındaki olgu sunumunda da, panik bozukluğun tedavisinde BDT'nin etkili olduğu saptanmıştır (Ateş & Arcan, 2018).

Panik bozukluğunda bilişsel-davranışçı terapi yöntemlerinin terapötik yönlerini netleştirmek için 2007 yılında Japonya'da bir çalışma yapılmıştır. Tedavi süresince beş bölümden (psiko eğitim, solunum eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma, maruz bırakma ve içsel maruz bırakma) oluşan bir bilişsel-davranışçı terapi yöntemi kullanıldı. Çalışmalar, bilişsel-davranışçı terapinin hastalarda panik bozukluğu semptomlarını iyileştirmeye devam ettiğini

göstermiştir (Noda 2007). Kılıç ve Yalçınkaya Alkar'ın çalışmasında, Bilişsel davranışçı terapinin Panik bozukluğu için etkililiği kanıtlanmış bir tedavi yöntemi olduğu vurgulanmıştır(Kılıç & Yalçınkaya Alkar, 2021).

Kircher ve arkadaşları Almanya'da 2013 yılında panik bozukluğu teşhisi konan 84 kişi, haftada iki kez 12 seans bilişsel-davranışçı terapi teknikleriyle tedavi edildi. Çalışmalar, bilişsel-davranışçı terapinin panik bozukluğunun patolojisi ve psikoterapisi için en etkili tedavi olduğunu göstermiştir (Kircher vd., 2013). Ilıcak'ın 2020 yılındaki tezinde, Pb'nin tedavisinde BDT'nin diğer terapi yöntemlerine oranla daha etkili olduğu bahsedilmiştir (Ilıcak,2020).

Otto ve arkadaşları 2016 yılında 180 kişilik bir grupta (107 kadın ve 73 erkek) panik bozukluğu ve bilişsel-davranışçı terapinin etkilerine dayalı bir çalışma yapmıştır. 1 saatlik tablet (DCS 50 mg veya eşdeğeri plasebo) ile 5 tedavi seansına randomize edildiler, ardından tedavi sonrası ve 1, 2 ve 6 aya kadar 2 seans daha uygulandı Sonuçlar 6 ayda değerlendirildi. Bu çalışma, bilişsel-davranışçı terapinin panik bozukluğu için çalışmanın sonunda tartışılan üçüncü değişken olan D-sikloserinden daha etkili ve etkili bir tedavi olduğunu göstermektedir (Otto vd., 2016). Tamam'ın 2009 yılındaki çalışmasında, Panik bozukluk tedavisinde BDT'nin kullanıldığı ve tedavi ettiği saptanmıştır (Tamam,2009).

2020 yılındaki bir araştırma makalesinde 6-10 kişilik gruplara her hafta 4 saatlik seanslar uygulanmıştır, sonucunda da PB tedavisinin BDT grup terapisi şeklinde de uygulanarak etkili sonuçlar elde edilebileceği saptanmıştır (Bilet vd., 2020). 2021 yılında İskender'in tez çalışmasında PB hastaları için BDT terapisinin etkili olduğu belirtilmiştir (İskender, 2021).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Panik bozukluk, ani, beklenmedik ve yoğun korkuyla açıklanan tekrarlayıcı panik ataklarla seyreden bir anksiyete bozukluğudur. Panik bozuklukta, panik ataklar görülür. Panik atağı tetikleyen belirtiler çok çeşitli hastalıklarda ortaya çıkabileceğinden, panik bozukluğu teşhisi konabilmesi için bu nöbetlerin kendiliğinden ve aniden meydana gelmesi ve tekrarlayıcı bir karakter sergilemesi gerekmektedir. Semptomların az sürede en şiddetli şekline ulaşması ve sonrasında genellikle 10-15 dakika içerisinde azalarak yok olması gerekmektedir. Fakat bu durumun yaşattığı gerginlik ve ruhsal tedirginlik hali çok daha uzun devam edebilmektedir. Ataklar esnasında yaşanan semptomlar bireyde 'aklımı yitireceği', 'Kalp krizi geçireceği', 'kontrolünü yitireceği' gibi negatif düşünceler ortaya çıkarabilmektedir. Birey ataklardan ve sonuçlarından kaçınabilmek için bazı davranış farklılıkları sergileyebilir. Panik bozukluğun iyileştirilmesi, hafifletilmesi ve ortadan kaldırılması için bir takım terapi yöntemleri bulunmaktadır. Bu terapi yöntemlerinden bir tanesi de Bilişsel Davranışçı Terapidir. BDT, PB tedavisinde öncelikle kişinin doğru olmayan inançlarının düzeltilerek tekrardan şekillendirmesini hedeflemektedir.

Bu sistematik derleme, Panik bozukluğunda kullanılan BDT tekniklerinin tedavideki etkinliğini araştırmıştır. Araştırma neticeleriyle beraber ilerdeki tedavi çalışmaları ve araştırmalara, BDT yöntemiyle yapılmış çalışmaları derleyerek Türkçe literatürüne katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bulunan 6 çalışmanın sonuçlarına bakıldığında BDT terapisinin Panik bozukluğu belirtilerinin azalmasında ve ortadan kaybolmasında etkili bir terapi yöntemi olduğu görülmüştür. BDT'nin PB belirtilerinde, diğer yöntemlere göre daha etkili ve kalıcı düzelmeye sağladığı düşünülmektedir. Ülkemizde de BDT yöntemi kullanımı yaygındır. Avrupa ülkelerine baktığımızda yapılan panik bozukluğu ile ilgili çalışmalar, klinik gözlemler, araştırmalar mevcuttur. Literatüre bakıldığında Türkiye'de PB için yeterli sayıda ve genişlikte çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ülkemizde de PB'nin BDT tedavisi hakkında araştırma makalesinin çok az olduğu gözlemlenmektedir. Bu konu ile ilgili literatürde vaka çalışmalarının da yetersiz olduğu saptanmıştır. Vaka çalışmalarının artırılması hem bilişsel davranışçı terapinin etkinliğinin daha net olarak görülmesi hem de klinik alanda klinisyenlere yol gösterici olabilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu konuyla alakalı çalışma yapacak araştırmacılara vaka çalışmalarına daha fazla önem verip vaka çalışmaları yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkın, T. (2002). "Birinci Basamaktaki Panik Bozukluğu Tedavisi". Klinik Psikiyatri Dergisi, 3: 22-31.
- Ateş, N., & Arcan, K. (2018). "Panik Bozuklukta Bilişsel Davranışçı Terapi: Bir Olgu Sunumu". Ayna Klinik Psikoloji Dergisi, 5(3), 61-78.
- Barlow, D. H., Gorman, J. M., Shear, M. K., & Woods, S. W. (2000). "Cognitive-Behavioral Therapy, İmipramine, Or Their Combination For Panic Disorder: A Randomized Controlled Trial". Jama, 283(19), 2529-2536.
- Bilet, T., Olsen, T., Andersen, J. R., & Martinsen, E. W. (2020). "Cognitive Behavioral Group Therapy For Panic Disorder İn A General Clinical Setting: A Prospective Cohort Study With 12 To 31-Years Follow-Up". BMC psychiatry, 20(1), 1-7.

- Erdoğan, S. (2007). “Panik bozukluğunun nörobiyolojisi”. *Klinik psikiyatri*, 10(4), 3-13.
- Güler, K., Usluca, M., & Yılmaz, M. (2021). “Panik Bozukluğun Bilişsel Davranışçı Tedavisinin İncelenmesi”. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(12), 1211-1222.
- Hofmann, S. G., Meuret, A. E., Rosenfield, D., Suvak, M. K., Barlow, D. H., Gorman, J. M., & Woods, S. W. (2007). “Preliminary Evidence For Cognitive Mediation During Cognitive-Behavioral Therapy Of Panic Disorder”. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 75(3):374.
- Huppert, J. D., Bufka, L. F., Barlow, D. H., Gorman, J. M., Shear, M. K., & Woods, S. W. (2001). “Therapists, Therapist Variables, And Cognitive-Behavioral Therapy Outcome In A Multicenter Trial For Panic Disorder”. *Journal of consulting and clinical psychology*, 69(5), 747.
- Ilıcak, A. (2020). “Hastalık Kaygısı Bozukluğu İle Panik Bozukluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- İskender, N. N. (2021). “Panik Bozukluğun Tedavisinde Bilişsel Davranışçı Terapi Ve Göz Hareketleri İle Duyarsızlaştırma Ve Yeniden İşleme: Literatüre Kısa Bir Bakış”. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Kaçar Başaran, S., & Tekinsav Sütçü, S. (2016). “Panik Bozukluğun Tedavisinde Bilişsel Davranışçı Grup Terapisinin Etkililiği: Sistemik Bir Gözden Geçirme”. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 79-94.
- Kayahan, A. (2020). “Panik Bozukluğunun Bilişsel Davranışçı Terapisinin İnternet Ortamına Uyarlanması Ve Uygulanması. Uzmanlık tezi”, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kılıç, H. S., & Yalçınkaya Alkar, Ö. (2020). “Panik Bozukluk İçin Bilişsel Davranışçı Terapi Süreci Ve Sonucunu Yordayan Faktörler: Değişim Mekanizmalarına Bir Bakış”. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi Ve Araştırmalar Dergisi*.
- Kircher, T., Arolt, V., Jansen, A., Pyka, M., Reinhardt, I., Kellermann, T., & Straube, B. (2013). “Effect Of Cognitive-Behavioral Therapy On Neural Correlates Of Fear Conditioning In Panic Disorder”. *Biological Psychiatry*, 73(1): 93-101.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). “Reprint—Preferred Reporting Items For Systematic Reviews And Meta-Analyses: The PRISMA Statement”. *Physical therapy*, 89(9), 873-880.
- Noda, Y., Nakano, Y., Lee, K., Ogawa, S., Kinoshita, Y., Funayama, T., & Furukawa, T. A. (2007). “Sensitization Of Catastrophic Cognition In Cognitive-Behavioral Therapy For Panic Disorder”. *BMC Psychiatry*, 7:1-9.
- Otto, M. W., Pollack, M. H., Dowd, S. M., Hofmann, S. G., Pearlson, G., Szuhany, K. L., & Tolin, D. F. (2016). “Randomized Trial Of D-Cycloserine Enhancement Of Cognitive-Behavioral Therapy For Panic Disorder”. *Depression And Anxiety*, 33(8):737-745.
- Schmidt, N. B., & Woolay Bickel, K. (2000). “The Effects Of Treatment Compliance On Out Come In Cognitive-Behavioral Therapy For Panic Disorder Quality Versus Quality”. *Journal Of Consalting And Clinical Psychology*.
- Tamam, L. (2009). “Panik Bozukluk”. *Actual Medicine*.
- Telch, M.J., Lucxs, J. A., Schmidt, N. B., Hanna, H. H., Jaime, T. L., & Lucas, R. A. (1993). “Group Cognitive-Behavioral Treatment Of Panic Disorder”. Pergamon Press Ltd.
- Telch, M. J., Schmidt, N. B., Jaimez, T. L., Jacquin, K. M., & Harrington, P. J. (1995). “Impact Of Cognitive-Behavioral Treatment On Quality Of Life In Panic Disorder Patients”. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63(5), 823.
- Toprak, F., & Karaaziz, M. (2022). “Panik Bozuklukta Bilişsel Davranışçı Terapi Üzerine Derleme: Bir Vaka Sunumu”. *Pearson Journal*, 7(22), 75-84.
- Yıldırım Üşenmez, T. (2022). “Panik Bozukluk Tanısı Alan Bireylerde Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitimin Psikolojik İyi Oluş Ve Stresle Başa Çıkmaya Etkisi”. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yılmaz, K. (2021). “Sosyal Bilimlerde Ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme Ve Bibliyometrik Analizler”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2).

Obsesif Kompulsif Bozukluğu ve Bdt Terapisi Üzerine Sistemik Bir Derleme

A Systematic Review on Obsessive-Compulsive Disorder and Cbt Therapy

ÖZET

Bu derleme çalışmasının amacı obsesif kompulsif bozukluğu yaşayan bireylerde BDT terapisinin kullanımını incelemektir. Yapılan bu çalışmada sistemik derleme yöntemi kullanılmış olup saha çalışması ya da herhangi bir ölçek kullanılmamıştır. Araştırma sürecinde, yalnızca Google Scholar ve Google Akademik kullanılarak 2005-2022 tarihleri arasında obsesif kompulsif bozuklukta bilişsel davranışçı terapinin kullanılması ve etkinliğiyle ilgili yapılan Türkçe ve İngilizce çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar araştırma makalelerinden oluşmaktadır. Bu derleme çalışması Şubat, 2023 ve Mayıs, 2023 olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda 5 çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi Türkçe, diğer dört tanesi ise İngilizce dilindedir. Ele alınan bu 5 çalışma sonucunda BDT'nin etkili ve semptomları azaltıcı, ortadan kaldıracı bir terapi yöntemi olduğu görülmüştür. OKB yaşayan bireylerde BDT terapisi uygulandıktan sonra belirtilerin büyük oranda azaldığı ve ortadan kaybolduğu bulunmuştur. Bu sebeple de OKB tedavisinde BDT terapisi etkili bir yöntemdir. Türkiye’de yapılan araştırmalar yetersiz kalmıştır. OKB ve BDT konusu üzerinde daha fazla araştırmalar yapılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Obsesyon, Kompulsiyon, Obsesif Kompulsif Bozukluk, BDT.-

ABSTRACT

The purpose of this literature review is to examine the use of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) in individuals with Obsessive-Compulsive Disorder (OCD). A systematic review method was employed, and no fieldwork or specific scales were used in this study. The research process involved the examination of Turkish and English studies conducted between 2005 and 2022 regarding the use and efficacy of cognitive-behavioral therapy in OCD, using only Google Scholar and Google Academic. The selected studies consist of research articles. This literature review was conducted in two stages, in February 2023 and May 2023. Through the literature search, 5 studies were included in the analysis. One study was in Turkish, and the other four were in English. Based on these 5 studies, CBT was found to be an effective therapy method that can significantly reduce and eliminate symptoms. It was observed that symptoms greatly decreased or disappeared in individuals with OCD after receiving CBT. Therefore, CBT therapy is an effective method in the treatment of OCD. Research conducted in Turkey was found to be insufficient. More research should be conducted and disseminated on OCD and CBT.

Keywords: Obsession, Compulsion, Obsessive-Compulsive Disorder, CBT

GİRİŞ

Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), fazlaca rastlanılan ve bireylerin işlevselliğini negatif yönde etkileyen bir rahatsızlıktır. Genellikle çocukluk ve ergenlik yıllarında başlayan ve çeşitli bozukluklarla beraber görülen bir yapıdadır. Hem fazlaca görülen bir rahatsızlık olması hem de gündelik hayatı ve ilişkileri negatif yönde etkilemesi sebebiyle bu alanda yapılan araştırmalar artmaktadır (Gürek, 2022).

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB), kişinin zihninde ortaya çıkan istenmeyen obsesif düşüncelerin ve bu düşüncelerden kaynaklanan rahatsızlık duygusunun egemen olduğu bir anksiyete bozukluğudur. Bu takıntılı düşünceler, kişinin kontrolü dışında ve sürekli bir şekilde zihnini meşgul eder. OKB'ye sahip bireyler, obsesif düşünceleri bastırmak veya azaltmak için kompulsiyonlar adı verilen tekrarlayıcı davranışlar veya ritüeller gerçekleştirirler. Bu davranışlar geçici bir rahatlama sağlayabilir, ancak zamanla kişinin yaşamını olumsuz etkileyebilir ve bozukluğun sürdürülmesine katkıda bulunabilir. (Toprak, 2018). OKB tedavi edilmezse süregelen bir şekilde devam eden, işlevselliği bozan bir rahatsızlıktır. Dünya Sağlık Örgütü ana öğelerine göre OKB, işlevselliği negatif yönde etkileyen fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklar içerisinde ön sıralarda görülmektedir (Şafak vd., 2014). OKB %2-3 oranında bir genelliğe sahiptir. Çeşitli araştırmalarda, yetişkin bireylerde OKB rahatsızlığı kadın ve erkeklerde aynı oranda bir dağılım gösterir. Çocukluk çağındakiler ve ergenlik çağındakiler arasında ise erkekler kızlardan daha çok etkilenmektedir (Kuru & Türkçapar, 2013). OKB’de sıkça kullanılan tedaviler; SSRI ve BDT’dir. Hastalarda tedaviyi istememe ve yarıda bırakma ile fazlaca karşılaşmaktadır. Tedaviye direnç

Fatma Zehra Oralkan ¹ 
Meryem Karaaziz ² 

How to Cite This Article

Oralkan, F. Z. & Karaaziz, M. (2023). “Obsesif Kompulsif Bozukluğu ve Bdt Terapisi Üzerine Sistemik Bir Derleme” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7223-7229. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70401>

Arrival: 01 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Psikolog, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefkoşa, KKTC. ORCID: 0009-0005-0282-7962

² Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefkoşa, KKTC. ORCID: 0000-0002-0085-612X

göstermelerinin nedeni ise motivasyon düşüklüğü olup BDT'ye eklenen güdüsel yaklaşımlar ile iyileştirme etkinliği arttırılmaktadır (Okumuş vd., 2019). Örneğin, detaylı bir meta-analiz çalışması, bilişsel davranışçı terapinin (BDT) bireysel ve grup seanslarıyla uygulandığında Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) semptomlarının indirgenmesinde faydalı olduğunu göstermiştir. Özellikle şiddetli semptomlara sahip olan hastalarda, BDT'nin yanı sıra ilaç tedavisiyle birlikte uygulanmasının ayrıca faydalı bir tedavi seçeneği sağladığı belirtilmektedir. OKB' nin tedavisinde kullanılan bilişsel tekniklerden biri, hastalığın sürdürülmesinde önemli bir rol oynayan istenmeyen davranışlarla ilişkili yanıtıcı inançları ve yanlış değerlendirmeleri ortaya çıkarıp değiştirmeyi hedeflemektedir (Derin & Yorulmaz, 2020).

Bilişsel davranışçı terapi (BDT), düşüncelerimizin, duygusal tepkilerimizin ve davranışlarımızın nasıl şekillendiğini anlamaya odaklanan yapılandırılmış bir terapi türüdür. BDT, öğrenme kuramları ve bilişsel psikoloji prensiplerinden beslenen bir yaklaşımdır ve bilişsel süreçlere, davranışsal tekniklere ve problem çözme becerilerine odaklanır (Özcan & Gül Çelik, 2017). Kuramın bu zamanlardaki gelişiminde bilişsel terapinin gerçek hayata yakın ve klinik odaklı bir psikoterapi kuramı olmasının ayrıca ampirik bulguları da kullanmasının etkin bir yeri vardır (Türkçapar & Sargın, 2011).

Bilişsel terapi yöntemleri öncelikle hastaları obsesyonlarla ilişkili gerçekçi olmayan inançlara maruz bırakmak, farklı yollar geliştirmelerini gözlemlemek ve olumsuz inançların doğruluğunu test etmek için davranış testleri yapmaktır. Bilişsel ve davranışsal terapiyi birleştirmek, davranışsal yanıt vermeyenlerin yönetimini kolaylaştırabilir, bırakmaları azaltabilir, tedaviye uyumu artırabilir ve standart davranışçı terapinin etkinliğini artırabilir. (Duman, 2019).

Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), kişinin tekrarlayan ve rahatsız edici davranışları sergilemesiyle kendini gösteren bir hastalıktır. Bu etkilerin hafifletilmesi ve ortadan kaldırılması için farklı terapi yöntemleri bulunmaktadır. Bu terapi yöntemlerinden biri de Bilişsel Davranışçı Terapi' dir. BDT, literatürde Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) tedavisinde etkin bir strateji olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, BDT terapisinin OKB tedavisi üzerindeki etkisini araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

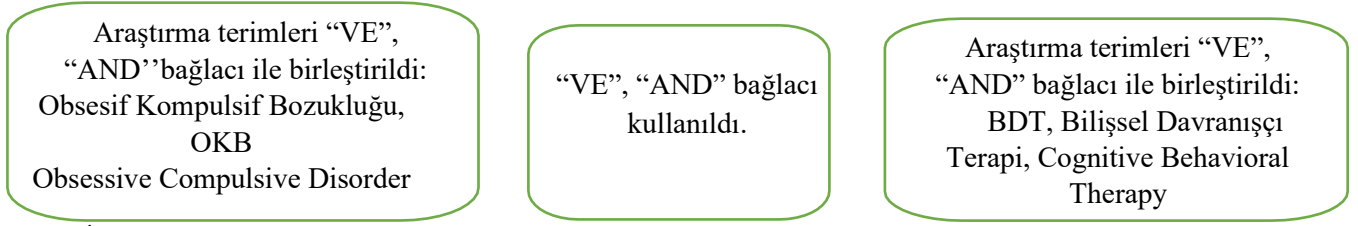
Yapılan bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması veya ölçek kullanılmamıştır. Sistematik derleme, bir araştırma sorusuna cevap niteliğinde, araştırma sorusu ile bağlantılı çalışmalarda, çerçevesi önceden belirlenmiş yayınların bir araya getirilerek sentezlenmesidir (Yılmaz, 2020).

Tasarım

Çalışma boyunca makalelerin seçilmesi ve tanımlanması gibi bütün aşamalar PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergeleri doğrultusunda yürütülmüştür (Moher vd., 2009).

Literatür Araştırması

Araştırmada 2005'den 2022 yılına kadar olan Google Akademik veri tabanından Türkçe ve İngilizce olarak yayınlanmış, ilgili anahtar kelimelerle özet ve tam metnine ulaşılabilen araştırma makaleleri değerlendirilmiş olup, gözden geçirme sürecinde tutarlılığı sağlayabilmek için başlıktaki kelimelere yönelik basit bir arama algoritması uygulanmıştır. Araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataları en az düzeyde tutabilmek için çalışmaların başlık ve özet kısımları uygunluk yönünden ilk olarak Şubat 2023 ve ikinci olarak Mayıs 2023'de sistemli bir şekilde incelenmiştir. Çalışmaların özetinde ve başlığında yeterli bilginin olmadığı durumlarda, gerekli verilere tam metinden ulaşılmış ve değerlendirilmiştir. Reddedilmiş çalışmalar ayrı ayrı kaydedilmiş olup dışlanma nedenleri gösterilmiştir. İnceleme aşamasında kullanılmış olan arama terimleri şunlardır:



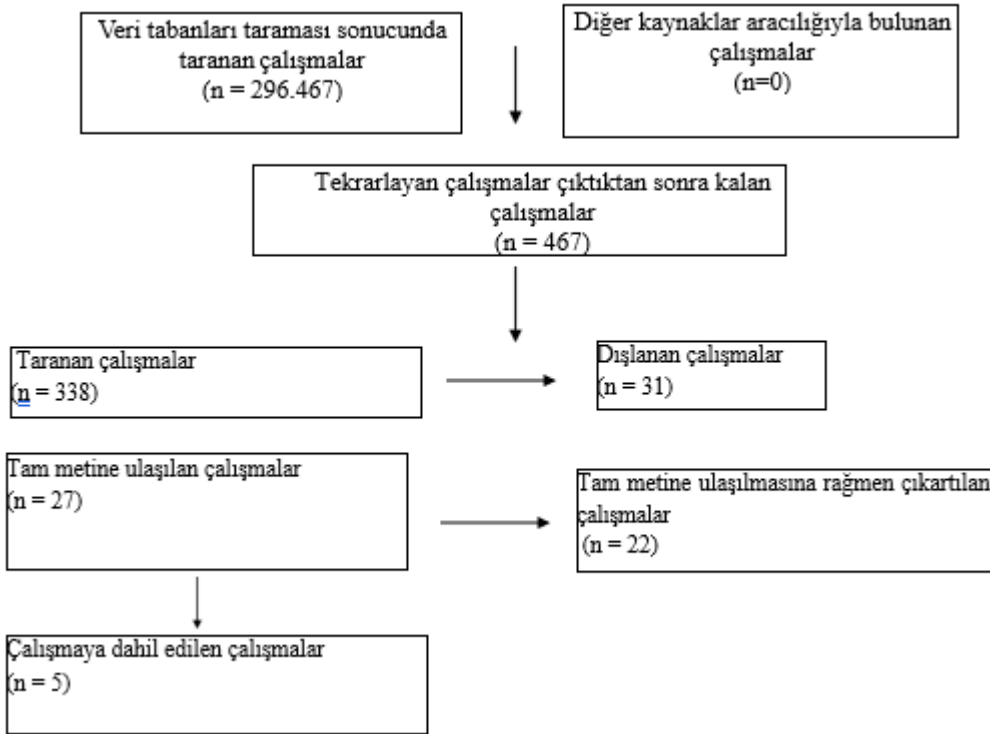
Şekil 1. İnceleme sürecinde kullanılan arama terimleri.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilme ve dışlama kriterleri.

Dahil Etme Kriterleri	Dışlama Kriterleri
<ul style="list-style-type: none"> ✚ OKB ve BDT tedavisi ile ilgili konuları ele alan çalışmalar; ✚ Google Akademik veri tabanında kullanılan Türkçe makaleler; ✚ Google Scholar veri tabanında kullanılan İngilizce makaleler; ✚ Konuyla ilgili araştırma makaleleri 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Gri edebiyat, tezler, kohort tasarımına sahip el yazmaları; ✚ Çalışma protokolleri, kurumsal raporlar veya yerel veya endekslenmemiş dergilerden veya kitaplardan metinler; ✚ Sistematik derleme dahil edilmedi.

BULGULAR

Çevrimiçi olarak, sadece Google Akademik veri tabanında yapılmış olan taramada, OKB ve BDT terapisi başlığı ile toplam 467 çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmalar arasında 7 tanesi taranmış ve içeriğe uygun olmayan çalışmalar dışlanmıştır. Google Akademik veri tabanında İngilizce Obsessive Compulsive Disorder and Cognitive Behavioral Therapy başlığı ile toplam 296.000 çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmalar arasında 20 tanesi taranmış ve içeriğe uygun olmayan çalışmalar dışlanmıştır. 2005-2022 yılları arasında uygun olan yalnızca 4 kişişen çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmaların bir tanesi Türkiye’de, bir tanesi İtalya’da, bir tanesi İngiltere’de ve bir tanesi de Kanada’da yapılmıştır. 4 kişişen çalışmanın içinde 2005, 2010, 2021 ve 2022 yıllarından birer tane çalışma bulunmuştur. Bunlardan dört tanesi de araştırma makalesidir. Şekil 2’de çalışmaya dahil edilen çalışmalar PRISMA akış diyagramı şeklinde verilmiştir. Araştırmada yer alan arama kriterlerine uymayan, meta-analiz çalışmaları, olgu sunumları ve derleme makaleleri tam metinlerine ulaşılmasına rağmen dışlanmıştır.



Şekil 2: Çalışmanın PRISMA akış diyagramı

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) tedavisinde bireysel olarak uygulanan bilişsel davranış terapisinin (BDT) etkililiği, 2005 yılında 18-65 yaş arasındaki 83 yetişkin hasta üzerinde yapılan bu çalışma ile araştırılmıştır. Çalışma, bireysel BDT ve maruz kalma ve yanıt önleme (ERP) terapilerini karşılaştırmıştır. Katılımcılara Yale-Brown Obsesif Kompulsif Ölçeği (YBOCS) testi uygulanmış ve rastgele seçimle BDT veya ERP terapisi

uygulanmıştır. Tedavi, 50-60 dakikalık seanslar halinde 12 hafta boyunca verilmiş ve tüm katılımcılar tedavi öncesinde, tedavi sonrasında ve 3 ay sonrasında değerlendirilmiştir. 59 katılımcı tedaviyi tamamlamıştır. Sonuçlar, BDT grubundaki katılımcıların ERP grubundaki katılımcılara kıyasla tedavi sürecinde ve sonrasında iyileşme yüzdeleri daha fazladır. BDT'nin daha etkili bir yöntem olduğu gözlemlenmiştir (Whittal vd., 2005).

2010 yılında 16-64 yaş arasındaki 37 hasta üzerinde yapılan çalışmada, obsesif-kompulsif bozukluğu (OKB) olan hastalar için halka açık bir klinikte rutin olarak uygulanan formülasyon temelli bilişsel davranış terapisinin (BDT) etkililiğini açıklamak ve aynı popülasyon için etkililik çalışmalarında elde edilen sonuçlarla karşılaştırmak amaçlanmıştır. Tüm katılımcılar, hizmete başvurduklarında bireysel olarak bir bilişsel davranışçı psikoterapist tarafından değerlendirildi. Değerlendirmeden sonra OKB teşhisi konulan hastalara, klinik hakkında bilgi verildi ve bir ön eleme mülakatına davet edildiler. Klinik için dahil edilme kriterleri şunlardı: OKB kriterlerini karşılamak, organik zihinsel bozukluk veya psikoz yaşamamak, alkol, reçeteli ilaçlar veya yasadışı ilaçlara bağımlı olmamak ve katılıma bilgilendirilmiş onay vermek. Otuz yedi hasta terapiye girdi ve bunların dokuzu tedaviden çekildi ve yirmi sekizi tedaviyi tamamladı. Dört terapist erkek, dört terapist kadındı. Her bir terapist, iki ila dokuz vakayı tedavi etti. Çalışmada Yale-Brown Obsesif Kompulsif Ölçeği uygulandı. Bu ölçüm, terapi öncesinde tarama görüşmesinde ve son terapi seansından sonra yapıldı. Çalışmada, toplam 461 seans gerçekleştirildi ve her hasta için ortalama 13 seans yapıldı ve seans sayısı 1 ila 31 arasında değişiyordu. Çalışma sonucunda ise OKB' si olan yetişkinlerde bir klinik araştırmanın kısıtlamaları dışında verilen BDT'nin etkili olduğu bulunmuştur (Houghton vd., 2010).

2021 yılında yapılan bu çalışma, psikoloji bölümünde yer alan bir akademik poliklinikte, obsesif-kompulsif bozukluğu olan yetişkin hastalarda yoğun bir bilişsel davranış terapisi programının etkinliğini incelemektedir. Çalışmaya, 18 yaşından büyük 393 hasta katılmış ve Yale-Brown Obsesif Kompulsif Ölçeği ile Obsesif Kompulsif Envanter Revize (OCI-R) uygulanmıştır. Haftada bir kez 50 dakikalık seanslar yapılarak toplamda 50 seans tamamlanmıştır. Tedaviden bir yıl sonra yapılan takip ölçümleri, 101 hastanın alt grubu için yapılmış ve semptom şiddeti önemli ölçüde azalmıştır. Tedavisi tamamlanmayan hastalarda kötüleşme görülürken, tedavisini tamamlayan hastalarda semptomların daha fazla azaldığı gözlemlenmiştir. İşlevsellikteki iyileşme tedavi tamamlayan hastalarda daha belirgin iken, tedavi tamamlanmayan hastalarda daha düşüktür. Ayrıca, tedavi sonrası takip edilen bir yıllık dönemde semptom şiddeti belirgin bir şekilde azalmıştır. Bu sonuçlar, BDT'nin obsesif-kompulsif bozukluğu olan hastalar için etkili bir tedavi seçeneği olduğunu göstermektedir (Kathmann vd., 2021).

2021 yılında yapılan bu çalışmada 15-18 yaş arasındaki 10 ergen ile çalışma yapılmıştır. Bu araştırma Yozgat ilinde bulunan bir devlet okulunda yapılmıştır. Seanslar bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Şiddetli OKB semptomları olan ergenlerin bilişsel-davranışçı müdahalelere ilişkin deneyimlerini ve müdahalelerin OKB semptomları üzerindeki etkilerini değerlendirmek için bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın katılımcı grubu, bilişsel-davranışçı müdahale içeren bir psikoeğitim programına katılan, OKB belirti puanları yüksek olan ergenlerden örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma sürecinde OKB Ölçeği Çocuk Formu kullanılmıştır. Bulgular, fenomenolojik görüşmelerle desteklenen bilişsel-davranışçı müdahalelerin ve deneyimlerin temel bileşenlerini içeriyordu. Bu çalışma, bunun OKB semptomlarını azaltmak ve ergenlerin yaşam kalitesini artırmak için etkili bir müdahale yaklaşımı olduğunu göstermiştir. (Şimşek, 2021).

2022 yılında yapılan bu çalışmada 2020-2021 yılları arasında OKB tedavisi gerektiren 43 İtalyan yetişkin hastanın bir örnekleme oluşturulmuştur. Bu çalışmada sunulan veriler, tedavi isteği ölçütüne göre art arda olarak seçilen bir grubu içeren OKB tanısı konmuş hastalardan oluşmaktadır. 1 saatlik 32 seans uygulanmıştır. Bu çalışmada Yale-Brown Obsesif Kompulsif Ölçeği kullanılmıştır. Tüm hastalar Yale Brown Obsesif Kompulsif Ölçeği (Y-BOCS) kullanılarak iki kez OKB için psikodiyagnostik analizinden geçirdi: tedaviden önce ve dokuz ay sonra uygulanmıştır. Tüm hastalar tanımlanmış bir tedavi yöntemine tabi tutuldu. Bu araştırmanın amacı, kabullenmenin konusuna dikkat çeken özel bilişsel müdahaleler ve kanıt dayalı yöntemleri birleştiren bir tedavinin işlevselliğini kanıtlamaktır. Bu çalışma sonucunda OKB tedavisinde bilişsel davranışçı terapi etkili bir yöntemdir (Gagnani vd., 2022).

Tablo 2: OKB Tedavisinde BDT Terapisinin Kullanımı

Yazar/Yıl/Ülke	Araştırma Tasarımı	Örneklem	Ölçekler	Müdahale	Sonuçlar
Whittal ve vd./2005/Kanada	Araştırma Makalesi/ Karşılaştırma	18-65 Yaşlarında 83 Erkek ve Kadın Katılımcılar	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS), Obsesyonel İnanç Ölçeği (OBQ)	50-60 Dakikalık 12 haftalık BDT Terapisi	ERP katılımcılarına kıyasla BDT katılımcılarının tedavi sürecinde ve sonrasında iyileşme yüzdeleri daha fazladır.
Houghton ve vd./2010/İngiltere	Araştırma Makalesi/ Prospektif Çalışma	16-64 yaş arasında 37 kadın ve erkek katılımcılar	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS)	Uygulama da ortalama 13 seans ile toplamda 461 seans uygulanmıştır.	OKB' si olan yetişkinlerde bir klinik araştırmanın kısıtlamaları dışında verilen BDT' nin etkili olduğu bulunmuştur.
Şimşek/2021/Türkiye	Araştırma Makalesi/ Durum Çalışması	15-18 yaş arasında 10 ergen katılımcı	OKB Ölçeği Çocuk Formu		Bilişsel Davranışçı Müdahale' nin ergenlerde OKB belirtilerini azaltmada ve yaşam işlevselliğini artırdığı belirlenmiştir.
Kathmann ve vd./2021/Almanya	Araştırma Makalesi/ Deneysel	18+ yaş 393 katılımcı	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS)	Haftada bir kez 50 dakikalık 50 seans BDT uygulanmıştır.	BDT' nin obsesif-kompulsif bozukluğu olan hastalar için etkili bir tedavi seçeneği olduğunu göstermektedir.

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi; OKB: Obsesif Kompulsif Bozukluğu; SSRI: Selective Serotonin Reuptake Inhibitor (Seçici Serotonin Geri Alım İnhibitörü); DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruh Sağlığı ve Bozukluklarının Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı); DSM-1: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-1; DSM-IV-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (Ruh Sağlığı ve Bozukluklarının Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, Dördüncü Baskı, Metin Revizyonu); DSM-5: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-5; ERP: Exposure and Response Prevention (Maruz Bırakma ve Yanıt Önleme); PRISMA: Sistemik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Ögeleri; YBOCS: Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (Yale-Brown Obsesif Kompulsif Ölçeği); OCI-R: Obsessive-Compulsive Inventory-Revised (Obsesif Kompulsif Envanter Revize); OBQ: Obsessive Beliefs Questionnaire (Obsesyonel İnanç Ölçeği)

TARTIŞMA

Bu sistematik derleme çalışmasında OKB yaşayan bireylerde BDT terapisinin etkilerini araştıran araştırma makaleleri dahil edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, sistematik derleme yöntemi ile OKB yaşayan bireylerde BDT terapisinin kullanılması hakkında alan yazın taraması ile inceleme yapmaktır. Bu çalışmada elde edilen kanıtlara göre BDT'nin OKB tedavisinde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. BDT terapisinin amacı, kişinin istemli olarak belirli davranışlar şeklinde ortaya konan zihinsel veya davranışsal reaksiyonlar olan obsesyon ve kompulsyonları ortadan kaldırmaktır (Toprak, 2018). OKB için BDT müdahaleleri, bilişsel yeniden yapılandırma gibi bilişsel tekniklerin, klasik bir yaklaşımın ve maruz kalma ve tepki önleme gibi davranışsal tekniklerin kullanımını içerir. Bilişsel tekniklerin OKB' yi tedavi etmek için kullanılmasının nedenlerinden biri, hastalığın kalıcılığının fark edilmesinde ve güncellenmesinde önemli rol oynayan istemsiz davranışlarla ilgili gerçekçi olmayan inançlar ve bu davranışların yanlış değerlendirilmesidir (Derin & Yorulmaz, 2020). Kısaca, bilişsel-davranışçı terapi, bilişsel terapi ve davranışsal yöntemlerin bir kombinasyonunun tedaviden ayrılmayı azaltabileceği, tedaviye uyumu artırabileceği, standart davranışçı tedavilerin etkinliğini artırabileceği ve davranışsal tedavilere yanıt vermeyen hastaların tedavisini kolaylaştırması amaçlanmaktadır (Duman, 2019). BDT'nin OKB yaşayan bireylerde etkili bir terapi yöntemi olduğu ve hastaları iyileştirebildiği sonucuna varılmıştır. BDT terapisinin OKB üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaları karşılaştıracak olursak;

2005 yılında 18-65 yaş arasındaki 83 yetişkin OKB hastasına 12 hafta boyunca BDT terapisi uygulanmış ve belirtilerinde yüksek oranda azalma görülmüştür (Whittal vd., 2005). 2017 yılında yapılan bir olgu çalışmasında 15 yaşındaki OKB hastası ergene maruz bırakma ve tepki engelleme ile bilişsel yeniden yapılandırma metotları uygulanmıştır. BDT terapisi sonucunda ergendeki semptomlarda yüksek oranda azalma görülmüştür (Ünver, 2018).

2010 yılında 16-64 yaş arasındaki 37 OKB hastası üzerinde yapılan çalışmada bireysel olarak ortalama 13 seans BDT uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda BDT' nin etkili olduğu gözlemlenmiştir (Houghton vd., 2010). 2022 yılında yapılan bir derleme makalesinde BDT' nin OKB tedavisinde en etkili metot olduğu ortaya konmuştur (Gürek, 2022).

2021 yılında 15-18 yaş arasında 10 ergen hasta üzerinde yapılan çalışmada bireysel olarak seanslar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda Bilişsel Davranışçı Müdahale' nin ergenlerde OKB belirtilerini azaltmada ve yaşam işlevselliğini arttırdığı belirlenmiştir (Şimşek, 2021). 2021 yılında yapılan bir olgu çalışmasında 3 olgu ele alınmıştır. 1. Hasta 8 yaşında OKB tanısı ile takibe alınmıştır. 4 seans BDT terapisi uygulandı. Maruz bırakma ve tepki önleme uygulandı. Terapi sonucunda obsesyon ve kompulsiyonlarda ciddi bir düşüş gözlemlendi. 2. Hasta 10 yaşında OKB hastasıdır. 8 seans BDT terapisi uygulandı ve terapi sonucunda ödevlere uyarak obsesyon ve kompulsiyonlarında azalma gözlemlendi. 3. Hasta 11 yaşında OKB hastasıdır. 8 seans BDT uygulandı. Terapi sonucunda BDT'nin etkili olduğu görülmüştür. Bu üç olgu çalışması sonucunda çocuk ve ergen hastalarda, OKB tedavisinde BDT'nin etkili olduğu görülmüştür (Eraslan & Gürsoy, 2021).

2021 yılında 18 yaşın üzerinde 393 OKB hasta üzerinde yapılan çalışmada haftada 1 kez 50 dakikalık 50 seans uygulanmıştır. Bu çalışma BDT'nin obsesif-kompulsif bozukluğu olan hastalar için etkili bir tedavi seçeneği olduğunu göstermektedir (Kathmann vd., 2021). 2012 yılında yapılan bir olgu çalışmasında 32 yaşında OKB hastasına BDT uygulanmıştır. Çalışma sonucunda OKB tedavisinde BDT'nin etkili olduğu gözlemlenmiştir (Lapsekili & Ak, 2012).

2022 yılında 18 yaş üzerinde 43 OKB hasta üzerinde yapılan çalışmada 60 dakikalık 32 seans BDT uygulanmıştır. Çalışma sonucunda OKB tedavisi için BDT'nin olumlu sonuçları vurgulandı (Gagnani vd., 2022). 2016 yılında yapılan sistematik derlemede 2000-2015 yılları arasında yapılan 30 çalışma değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda bilişsel davranışçı grup terapisinin obsesif kompulsif bozukluk semptomlarını düşürmede etkili bir tedavi biçimi olduğu belirlenmiştir (Sapmaz Yurtsever & Tekinsav Sütçü, 2016).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), fazlaca rastlanılan ve bireylerin işlevselliğini negatif yönde etkileyen bir rahatsızlıktır. Genellikle çocukluk ve ergenlik yıllarında başlayan ve çeşitli bozukluklarla beraber görülen bir yapıdadır. Hem fazlaca görülen bir rahatsızlık olması hem de gündelik hayatı ve ilişkileri negatif yönde etkilemesi sebebiyle bu alanda yapılan araştırmalar artmaktadır. Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB), obsesif düşüncelerin neden olduğu düşünceleri rahatlatan obsesif düşünceler ile karakterize bir anksiyete bozukluğudur. OKB tedavi edilmezse süregelen bir şekilde devam eden, işlevselliği bozan bir rahatsızlıktır. Dünya Sağlık Örgütü'nün Temel Unsurları' na göre OKB, işleyişi olumsuz etkileyen fiziksel ve ruhsal bozukluklar arasında ilk sırada yer almaktadır. Çeşitli araştırmalarda, yetişkin bireylerde OKB rahatsızlığı kadın ve erkeklerde aynı oranda bir dağılım gösterir. Çocukluk çağındakiler ve ergenlik çağındakiler arasında ise erkekler kızlardan daha çok etkilenmektedir. OKB' de sıkça kullanılan tedaviler; SSRI ve BDT'dir. Hastalarda tedaviyi istememe ve yarıda bırakma ile fazlaca karşılaşmaktadır. BDT, öncelikle obsesyonlarla ilişkili gerçekçi olmayan inançları ortaya çıkarmak, bunları gözlemlemek için farklı yöntemler geliştirmek ve olumsuz inançların doğruluğunu test etmek için davranış testleri yapmaktadır.

Bulunan 5 çalışmanın sonuçlarına bakıldığında BDT terapisinin obsesif kompulsif bozukluğunun belirtilerinin azalmasında ve ortadan kaybolmasında etkili bir terapi yöntemi olduğu görülmüştür. BDT'nin OKB belirtilerinde, diğer yöntemlere göre daha hızlı düzelmeye sağladığı düşünülmektedir. Ülkemizde de BDT yöntemi kullanımı yaygındır. Avrupa ülkelerine baktığımızda yapılan obsesif kompulsif bozukluğu ile ilgili çalışmalar, klinik gözlemler, araştırma makaleleri oldukça fazladır. Literatüre bakıldığında Türkiye'de OKB için yeterli sayıda ve genişlikte araştırma yapılmadığı görülmektedir. Ülkemizde de BDT ile ilgili çalışmalar daha fazla yapıp, BDT terapisinin günümüzdeki kullanımından daha yaygın hale gelebilir. Terapistler de BDT terapisini kullanarak, hastalarda OKB belirtilerini, hızlı ve etkili bir şekilde tedavi ettiği düşünülebilmektedir. Üniversiteler, akademik kuruluşlar ve sağlık kurumları, OKB ve BDT üzerine araştırmaları teşvik etmek için daha fazla kaynak ve destek sağlayabilirler. OKB ve BDT konusunda eğitim programları düzenlemek, sağlık profesyonellerinin bu alanda uzmanlaşmalarını teşvik edebilir.

KAYNAKÇA

Derin, S., Yorulmaz, O. (2020). "Obsesif Kompulsif Bozuklukta Bilişsel Yanlılık Değişimi", *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(3): 299-317. DOI: 10.18863/pgy.620707.

Duman, T.N. (2019). “Psikotrop İlaç Kullanımına Rağmen Obsesif Kompulsif Bozukluk Belirtileri Devam Eden Vakalarda Bilişsel Davranışçı Terapi” nin Etkinliğinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Eraslan, A. N., & Gürsoy, F. (2020). “Obsesif Kompulsif Bozukluk Tanılı Çocuklarda Bilişsel Davranışçı Terapi Etkinliğini Değerlendirme: Üç Olgu Sunumu”.

Gragnani, A.; Zaccari, V.; Femia, G.; Pellegrini, V.; Tenore, K.; Fadda, S.; Luppino, O.I.; Basile, B.; Cosentino, T.; Perdighe, C.; Romano, G.; Salianni, A.M. & Mancini, F. (2022). “Cognitive-Behavioral Treatment Of Obsessive-Compulsive Disorder: The Results Of A Naturalistic Outcomes Study”, Journal of Clinical Medicine, 11, 2762.

Gürek, M. (2022). “Obsesif Kompulsif Bozukluğun Tedavisinde Bilişsel Davranışçı Terapi”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,10: 306-315.

Houghton, S.; Saxon, D.; Bradburn, M.; Ricketts, T. & Hardy, G. (2010). “The Effectiveness Of Routinely Delivered Cognitive Behavioural Therapy For Obsessive-Compulsive Disorder: A Benchmarking Study”, British Journal of Clinical Psychology, 49:473-489.

Kathmann, N.; Jacobi, T.; Elsner, B. & Reuter, B. (2022). “Effectiveness Of Individual Cognitive-Behavioral Therapy And Predictors Of Outcome In Adult Patients With Obsessive-Compulsive Disorder”, Psychotherapy and Psychosomatics, 91:123-135.

Kuru, T. & Türkçapar, H. (2013). “Farmakoterapi ve Elektrokonvulsif Tedaviye Dirençli Bir Obsesif Kompulsif Bozukluk Hastasının Bilişsel Davranışçı Terapisi”, Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 2: 173-181.

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

Okumuş, E.E.; Sertel Berk, Ö. & Yücel, B. (2019). “Obsesif Kompulsif Bozuklukta Gevşeme Eğitimi ve Bilişsel Davranışçı Tekniklerin Uygulanması: Vaka Örneği”, Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 8(1): 6368. DOI: <https://doi.org/10.5455/JCBPR.10756>

Yurtsever, S. S., & Sütcü, S. T. (2016). “Obsesif kompulsif bozukluğun tedavisinde bilişsel davranışçı grup terapisi: Sistematik bir gözden geçirme”, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8(1), 39-60.

Şafak, Y.; Karadere, M.E.; Özdel, K.; Özcan, T.; Türkçapar, M.H.; Kuru, E. & Yücens, B. (2014). “Obsesif Kompulsif Bozuklukta Bilişsel Davranışçı Grup Psikoterapisinin Etkinliğinin Değerlendirilmesi”, Türk Psikiyatri Dergisi, 25(4):225-33.

Şimşek, M. K. (2021). “Ergenlerde Obsesif Kompulsif Belirtilere Yönelik Bilişsel Davranışçı Müdahalelerin Araştırma Eğilimleri ve Fenomenolojik Araştırma Temelinde İncelenmesi”, Ekev Akademi Dergisi, (88), 389-412.

Toprak, T.B. (2018). “Dini Obsesyon ve Kompulsiyonların Psikoterapisinde Kuramlar, İmkanlar, Sınırlılıklar”, Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 1(1): 123-141.

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). “Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim”, Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1(1), 7-14.

Ünver, H. (2018). “Obsesif Kompulsif Bozukluk Tanılı Ergene Bilişsel Davranışçı Yaklaşım: Olgu Sunumu”. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi.

Whittal, M.L.; Thordarson, D.S. & Mclean, P.D. (2003). “Treatment Of Obsessive-Compulsive Disorder: Cognitive Behavior Therapy vs. Exposure And Response Prevention”, Behaviour Research and Therapy, 43: 1559-1576.

Yılmaz, B. (2020). “Dini Başa Çıkma Düzeyinin Takıntılı Davranışlarla Başa Çıkma ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.



Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde Bulunan E.H. 2208 Numaralı Murakka'nın Tezhip Özellikleri

The Illumination Features of the Murakka' with a no of E.H. 2208 in Topkapı Palace Museum Library

ÖZET

Tezhip sanatının uygulama alanlarından biri olan murakka'lar tezhip, hat, cilt ve ebru sanatının zengin örneklerini içermekte ve dönemin bezeme anlayışını günümüze sunmaktadır. Murakka'lar, kıta biçiminde yazılan hatların bir mukavva üzerine yapıştırılması ve bunların klasik üslupta yahut köruklu olarak tabir edilen biçimde bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra içerdikleri yazı çeşitleriyle de sülüs-nesih, tevki-rika gibi isimler almıştır. Araştırmada Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde bulunan E.H. 2208 numaralı murakka'nın tezyini özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için Topkapı Sarayı Müzesinden gerekli izinler alınmıştır. Müzehhep alanların teknik, renk, motif ve kompozisyon özellikleri belirlenmiş, aslına uygun birebir çizimleri yapılmıştır. Murakka' sülüs ve nesih hatla yazılmış olup hattatı Hafız Osman'dır. Tamamı is mürekkebiyle yazılmıştır. Cedvel dışında kalan alanlarda iç ve dış pervazda ebrulu kâğıdın yer aldığı, dış pervazda bulunan ebruların tamamının zereşanlı olduğu görülmüştür. Murakka'nın koltuk bezemelerinin çoğunluğunun ¼ ve ½ simetrik planda tezyin edildiği, zemini boyalı klasik tezhip, zer-ender-zer tekniğinin ve yer yer iğne perdahının uygulandığı anlaşılmıştır. Tezyinatta uygulanan desenler genellikle helezonlar üzerine yerleştirilmiş olup sürgit ve üç iplik tarzında düzenlemeler de görülmüştür. Koltuk tezhiplerinde pafta ayrımları rümi kapalı formlarla oluşturulmuştur. Motifler değerlendirildiğinde; hurde, sarımla, ayırma ve yalın rümi, ortabağlı ve dolantı bulut motifi ile hatayı grubu motifler kullanılmıştır. Murakka'da müzehhip kaydı olmamakla beraber tüm kıtalarda uygulanan tezyinatın bir uyum içerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Bezemelerde kullanılan renkler ve teknikler, motif ve kompozisyon özellikleri ile kullanılan işçilik bakımından ait olduğu dönem XVII. yüzyıl tezhip özelliklerini yansıttığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Murakka', Hafız Osman, Tezhip, Tezyinat, Kitap Sanatları

ABSTRACT

One of the application fields of the art of illumination, murakkas comprise rich samples of illumination, calligraphy, binding and marbling and present the sense of ornamentation of the age. Murakkas are calligraphies written in stanzas that are stuck on a cardboard and are made up of gathering them in a classical style or in a way that is defined as "köruklu" (bendy). Besides that, they were called as sülüs-nesih, tevki-rika depending on the writing they contain. In the current study, it was aimed to determine the illumination features of the Murakka with a no of E.H. 2208 in the library of Topkapı Palace Museum. Necessary consents were taken from The Museum of Topkapı Palace for the study. Technical, colour and composition features of the gilded places were determined, literal drawings in line with the original part were drawn. The Murakka was written in sülüsand nesih calligraphy and belongs to the calligrapher Hafız Osman. All the work was written with soot. In the parts out of Cedvel, it was found that there is a marbled paper at the interior and exterior mouldings and that all the marbling at the exterior moulding were with a zereşan. It was determined that most of the koltuk decorations were illuminated in a ¼ and ½ symmetric plan and that the ground was painted in classical illumination, zer-ender-zer technique and needle polishing were used from time to time. The designs applied in illumination were generally placed on helixes and some arrangements in infinites and three yam styles. In koltuk illuminations plate separations were formed in roumi closed styles. When it comes to the motives, hurde, winding, separation and base roumi, ortabağlı and dolantı (circulating) cloud motives and hatayı group motives were used. Even though there was no illuminated record in murakka, all the decorations applied in all stanzas were in a good consistence. It is likely to say that the colours and techniques, motive and composition features used in decorations reflect the illumination characteristics of the 17th century it belongs to in terms of workmanship.

Keywords: Murakka', Hafız Osman, Illumination, Decoration, Book Arts

GİRİŞ

Tezhip sanatının uygulama alanlarından biri olan murakka'lar, Arapça "yamalı" anlamına gelen murakka' kelimesinden, "albüm" anlamındaki Farsçadan Türkçeye murakkaa şeklinde geçmiştir. Çoğulu murakkaattır (Derman, 2020: 204). Saray nakkaşhanesinde muhtemelen yazma olarak toplanmamış tek kalan sayfalar veya dağılmış eski yazmaların eldeki sayfaları aynı boyda kesilerek mukavva üzerine yapıştırılmış, çevrelerine ince bir

Pınar Toktaş¹
Aslı Seda Akbaş²

How to Cite This Article

Toktaş, P. & Akbaş, A. S. (2023). "Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde Bulunan E.H. 2208 Numaralı Murakka'nın Tezhip Özellikleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7230-7243. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70402>

Arrival: 01 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Anasanat Dalı, Ankara, Türkiye ORCID:0000-0003-1546-6578.

²Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Anasanat Dalı, Ankara, Türkiye ORCID:0000-0003-3094-1007.

deri veya kumaş geçirilerek tezhiplenmiştir (Özkeçeci ve Özkeçeci, 2014: 191). Murakka' albümlerde, murakka'ya girmesi için tasarlanan kıtanın başka ikili bir kıtaya deri ya da kumaşla birbirine tutturulması sağlanır. Tüm kıtalar bu şekilde tamamlandıktan sonra klasik üslûpta ciltlenerek üzerine kap geçirilmesiyle oluşturulan murakka'lar; düz murakka', kitap murakka' ya da sadece murakka' olarak tabir edilir (Derman, 2020: 204). Sırt sırta gelen iki kıta yalnız boğaz tarafından birbirine bağlanıp diğerlerinde de aynı şekilde tekrarlanırsa, bütün kıtaları aynı anda açıp görmek ve sonra zigzaglı olarak katlamak mümkün olur. Sadece birinci kıtasından cilde bağlanmış olanlara körüklü murakka' adı verilir (Derman, 2013b, 486). Yazı türlerine göre ise sülüs-nesih murakka'sı, muhakkak-reyhani murakka'sı, tevki'-rik'a murakka'sı adını alırlar. İlkinden sonuncusuna kadar düzenli ve tek hattatın eseri olan murakka'lara; mürettep (düzenli) murakka', amaçlı sıralaması olmayan yazılardan ve değişik hattatların eserlerinden oluşanlar da toplama murakka' olarak tabir edilir (Özönder, 2003: 137). Osmanlılarda en yaygın kıta şekli sülüs-nesih kıtadır. Üstte sülüs bir satır, altta da nesih ile üç-beş veya daha fazla satır yazılıdır (Derman, 2010: 192). Kitap gibi açılan düz murakka'lar iki kıtanın bir arada seyredilmesi imkânı verir. Karşılıklı gelen kıtaların kâğıt renginden bezemesine kadar birlik içinde bulunmaları göz uyumu için gerekli olduğundan buna özen gösterilmiştir. Bunları çevreleyen tezyinat da bu doğrultuda hazırlanmıştır (Derman, 2013a: 20).

En eski murakka' örnekleri XV. yüzyıla tarihlendirilmekle birlikte murakka' yapımıcılığının İslâm kitap sanatının bir dalı haline gelerek yaygınlaşmaya ve mükemmel örneklerinin verilmeye başlanması, XVI. yüzyılın ortalarına doğru gerçekleşmiştir (Bağcı vd., 2012: 225). Murakka'larda tezyinat çoğunlukla koltuklarda, iç ve dış pervazda, beynessüturda ve satır aralarında uygulanan duraklarda görülür. Hat sanatında; levha, murakka' ve kitabelerde farklı uzunluk ve doğrultuda satırlar halinde yazılmış bir yazının sağında ve solunda kalan çoğunlukla kare, üçgen ya da dikdörtgen biçimindeki cedvel çekilmiş boşluklara koltuk adı verilir (Biol, 2002: 151). Bu boşluklara yapılan tezhipler ise koltuk tezhibi olarak tabir edilir. Eğer mail kıtaysa oluşan üçgen boşluklara yapılan tezhip, muska tezhibi olarak da adlandırılır.

Araştırmada incelenen murakka' albüm Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde E.H. 2208 envanter numarası ile kayıtlıdır. H.1080-M.1669 tarihlidir. 26x21 cm ölçülerinde olan murakka'nın içerisinde Besmele 'den sonra çeşitli hadisler yazılıdır. Hattatı Hafız Osman'dır. Sülüs ve nesih hatla yazılmış olup dili Arapçadır. Tamamı is mürekkebiyle yazılıdır. Murakka'nın kıtalarında zemin son kıta haricinde nohudi renktir. Kıtalarda nohudi renk farklı ton değerleriyle kullanılmıştır. Son kıtada ise zemin şeker pembedir. Son kıtası yazısızdır.

Hafız Osman (1642-1698) vezir Köprülüzade Mustafa Paşa'nın himayesinde yetişmiş, aklam-ı siteyi Şeyh Hamdullah ekolünün hattatlarından, sırasıyla Derviş Ali, Suyolcuza Mustafa Eyyubi ve Nefeszade Seyyid İsmail'den almıştır (Alparslan, 2016: 93-100). Yâkutü'l-Musta'smî'nin eserlerinde gördüğü güzellikleri bir araya getirerek kendi üslûbunu ortaya koyduğu gibi Hafız Osman da Şeyh Hamdullah'ın yazılarından yola çıkarak aynı yolu izlemiştir. Hafız Osman'ın tarzı ilk başta tenkid edilse de kısa zamanda kendini kabul ettirmiş ve Şeyh Hamdullah'ın yolunu unutturmuştur (Derman, 2010: 206-207). Saray hattatlığı da yapmış olan Hafız Osman Sultan II. Mustafa ve Şehzade III. Ahmed'e de hat hocalığı yapmıştır (Dere, 2012: 96).

Araştırmada murakka' albüm için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya ilişkin bilgiler dijital veriler ile sınırlıdır. Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde E.H. 2208 envanter numarası ile kayıtlı murakka' albümün tezhip özellikleri incelenmiş olup tezyinata kullanılan motif, renk ve kompozisyon özellikleri belirlenmiş, birebir çizimleri yapılarak eser çözümlenmelerine gidilmiştir. Murakka'ların günümüzdeki durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

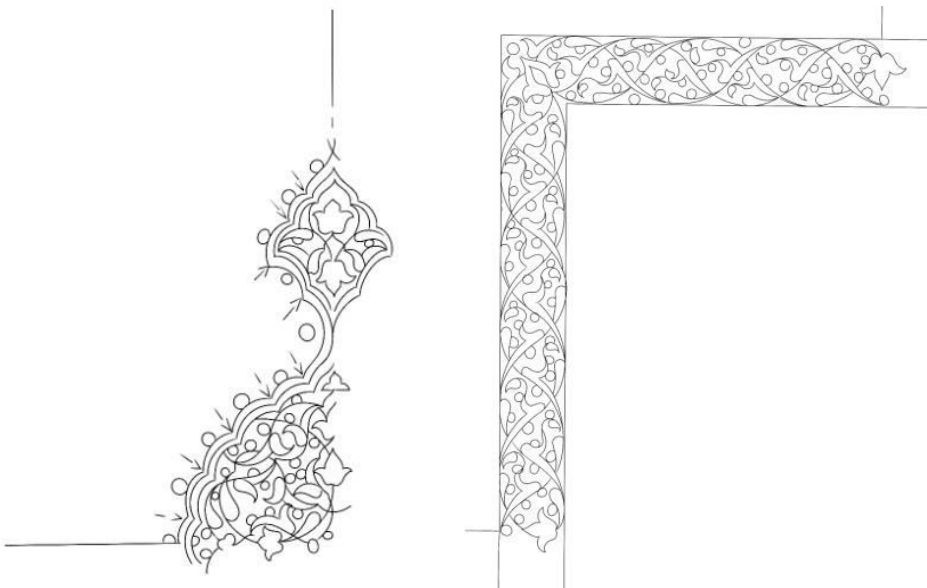
Bulgular ve Yorumlar



Şekil 1-2: E.H. 2208 Numaralı murakka'nın cilt üst kabı ve yan kâğıdı

Murakka'nın cildi, kızıl kahverengi deri üzerine yekşah cilttir (Şekil 1). XVII. ve XVIII. yüzyıllarda kalıp baskı tekniğinde oluşturulan ciltler yalnızca fırça ile deri yüzeyine yazma tekniğinde çalışılarak ağız düz ve yassı biçimde demirden olan alet olan yekşah ile işlenmiştir. Uygulandığı yüzeyde yazma ile yapılan motiflere hacim ve hareketlilik sağlayan yekşah, sıklıkla rûmi desenlerin üzerine tatbik edilmiştir (Çakmak, 2021: 304).

Ciltte, deri yüzeyinde yıpranma ve yırtılmalar olmasına karşın desen net biçimde seçilebilmiştir. Bezemede kullanılan altında dökülme görülmemiştir. Cildin alt ve üst kabında aynı bezeme uygulanmıştır. Yan kâğıdında battal ebrulu kâğıt kullanılmıştır (Şekil 2). Üst kaptaki yer alan bezeme içten dışa doğru incelendiğinde, ortada yer alan salbekli şemse motifinin $\frac{1}{4}$ simetrik planda tezyin edildiği görülmüştür. Şemse içerisinde altın ile yalın rûmi, ayırma rûmi ve tepelik motiflerinden oluşan desen uygulanmıştır. Salbekler şemseye bitişik biçimde düzenlenmiştir. Salbekler içerisinde uygulanan desen $\frac{1}{2}$ simetrik planda düzenlenmiştir. Salbekler ve şemse içerisinde benzer tarzda desen uygulanmıştır. Şemse formunu altın cedvel ve kuzu çevrelemektedir. Kuzunun üzeri münavebeli biçimde sade biçimde tığlar ve küçük daireler ile çevrilidir. Cedvelin iç kısmında kuzu üzerine aynı küçük daireler dikey ve yatay eksende tığ ile birlikte üçlü, köşelerde ise tekli olarak yerleştirilmiştir. Altın cedvelin üzeri "S" şeklindeki zencerek aletin tek tek vurulmasıyla tamamlanmıştır. Cedvelin dışında iki altın iplik arasında kalan arasuyunda $\frac{1}{4}$ simetrik planda altın yalın rûmi, ayırma rûmi ve tepelik motifleriyle üç iplik tarzında desen uygulanmıştır (Çizim1, Çizim2). Aynı tarzda düzenlenen cedvel ve iki sıra kuzu ile nihayetlenmiştir.

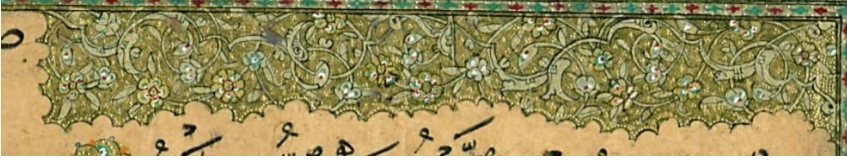


Çizim 1-2: E.H. 2208 Numaralı murakka'nın cilt üst kap şemse detay çizimi



Şekil 3: Murakka'nın birinci kıtası

Murakka'nın birinci kıtası ahârlı kâğıt üzerine bir satır sülüs beş satır nesih hatla yazılmıştır (Şekil 3). Besmele yazılı ilk satırın sağ köşesinde siyah tahrir dendanlarla beynessütur uygulanmıştır. Altın ipliğe dayalı olarak yarım rûmi kapalı formlardan oluşan desen, zer-ender-zer tekniğinde uygulanmıştır. Helezonlar üzerine yerleştirilen hatayi grubu motifler beyaz, yeşil ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Altın zemin üzerinde yer yer sıvama yer yer de üç nokta iğne perdahı uygulanmıştır (Şekil4, Çizim3). Koltuk tezhibi ¼ simetrik plânda tezyin edilmiş olup zemini boyalı klâsik tezhip tekniği kullanılmıştır. Tezyinat içten dışa doğru incelendiğinde, ayırma rûmi kapalı form ile pafta ayrımı yapılarak pafta zemininin sıvama altın ile doldurulduğu görülmüştür. Sarılma rûmi ve ortabağ motifleriyle oluşturulan paftanın zemini bedahşi lâciverttir. Dışında kalan alanın zemini ise oksit sarıdır. Koltuk tezhibinin dört köşesinde altın ipliğe dayalı yarım rûmi kapalı form ile pafta ayrımı yapılmıştır. Altın helezonlar üzerine oluşturulan desende hatayi grubu motifler somon, açık mavi, pembe, yavruağzı ve beyaz ile renklendirilmiştir. Beyaz uygulanan motifler vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Rûmiler tek renk altın, sarılma rûmiler ise iki renk altınla renklendirilmiştir. Altın yaprakların bir kısmında iğne perdahı uygulanmıştır. Bir kısım yapraklar ise silyendir. Koltuk tezhibini altın iplik çevrelemektedir.



Şekil 4: Murakka'nın birinci kıtası beynessütur detay görünüm

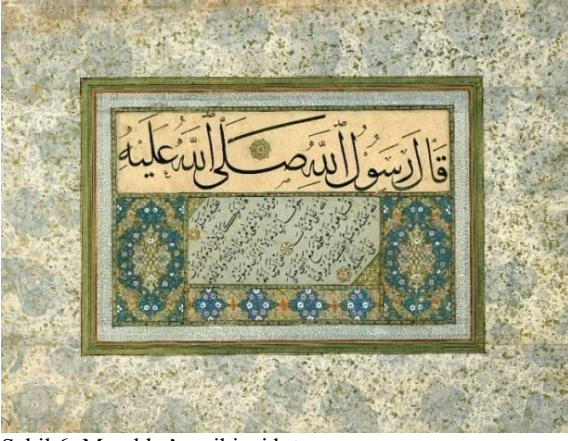


Çizim3: Murakka'nın birinci kıtası beynessütur çizimi



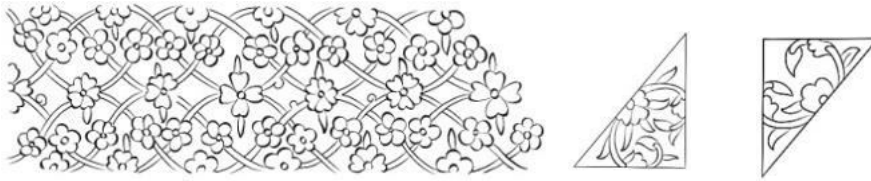
Şekil 5: Murakka'nın birinci kıtası koltuk tezhibi detay görünüm

Çizim 4: Murakka'nın birinci kıtası koltuk tezhibi çizimi



Şekil 6: Murakka'nın ikinci kıtası

Murakka'nın ikinci kıtası ahârlı kâğıt üzerine olup ilk satırı sülüs hatla yazılmıştır (Şekil 6). Koltuklar arasında yer alan kısım ise mail kıta olarak nesih hatla sekiz satır halinde yazılmıştır. Koltuk tezhipleri birinci kıta ile benzer şekilde tezyin edilmiştir. Mail kıtanın karşılıklı her iki köşesinde muska tezhibi uygulanmıştır. Altın ipliğe dayalı yarım penç, goncagül ve yaprak motifleriyle sade bir desenden oluşan koltuk tezhibinde zer-ender-zer tekniği kullanılmıştır. Mail kıtanın altında yer alan dikdörtgen tezhip alanı 1/2 simetrik plânlıdır. "S" hatlı altın iplikler ile üç iplik tarzında düzenlenmiştir (Çizim 5). Zemini boyalı klâsik tezhip tekniği kullanılmıştır. Altın ipliklerle pafta ayrımı yapılmış olup zemin bedahşi lâcivert ve oksit sarı ile renklendirilmiştir. Bedahşi lacivert zeminde beyaz ile üç nokta uygulanmıştır. Penç motifleri pembe, somon, açık mavi, sülyen ve beyaz ile renklendirilmiştir. Beyaz uygulanan motifler vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Altın yaprak motiflerinde iğne perdahı uygulanmıştır. Tezyinat sırasıyla altın iplik, altın üzerine yeşil ve vişneçürüğü renkte (+,-) ile ince arasu ve altın iplik ile çevrelenmiştir. Kıtanın iç pervazında kumlu-kılçıklı ebru kullanılmıştır. Sırasıyla siyahla tahrirli altın iplik, sülyen cedvel, altın iplik, yeşil ve altın cedvel ve siyah kuzu ile nihayetlendirilmiştir. Kıtanın dış pervazında hafif ebru üzerine zerefşan uygulanmıştır.



Çizim 5: Murakka'nın ikinci kıtası detay çizimi



Şekil 7: Murakka'nın üçüncü kıtası

Murakka'nın üçüncü kıtası ahârlı kâğıt üzerine bir satır sülüs hatla, beş satır nesih hatla yazılmıştır (Şekil 7). İlk satırın solunda altın ipliğe dayalı zer-ender-zer tekniğinde yarım rûmi kapalı form bulunmaktadır. Koltuk tezhipleri zer-ender-zer tekniğinde tezyin edilmiş olup 1/2 simetrik plânda desen uygulanmıştır. Koltuk tezhibinin her iki kenarında altın ipliğe dayalı rûmi kapalı form işlenmiştir. Helezon üzerinde yer alan hatayi grubu motifler beyaz, yeşil ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Altın zemin üzerine üç nokta iğne perdahı uygulanmıştır (Çizim 6). Sırasıyla altın iplik, altın üzerine siyah (+,-) ile ince arasu ve altın iplik siyahla tahrirlenerek tamamlanmıştır. Altın zemin üzerine yeşil ve vişneçürüğü (+) ile ince arasu, kumlu-kılçıklı ebru ile iç pervaz uygulanmıştır. Sırasıyla siyahla tahrirli altın iplik, sülyen cedvel, altın iplik, yeşil ve altın cedvel ve siyah kuzu ile nihayetlendirilmiştir. Kıtanın dış pervazında şal ebru üzerine zerefşan uygulanmıştır.



Şekil 8: Murakka'nın üçüncü kıtası koltuk tezhibi detay görünüm

Çizim 6: Murakka'nın üçüncü kıtası koltuk tezhibi çizimi



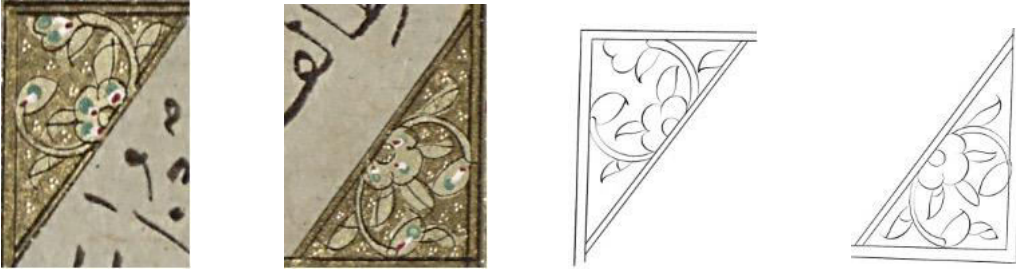
Şekil 9: Altın ipliğe dayalı rûmi kapalı form detay görünüm

Çizim 7: Altın ipliğe dayalı rûmi kapalı form çizimi



Şekil 10: Murakka'nın dördüncü kıtası

Murakka'nın dördüncü kıtası ahârlı kâğıt üzerine olup ilk satırı sülüs hatla yazılmıştır (Şekil 10). Koltuklar arasında yer alan alanda sekiz satır nesih hatla mail kıta yer almaktadır. Mail kıtanın karşılıklı her iki köşesinde muska tezhibi uygulanmıştır. Muska tezhipleri zer-ender-zer tekniğinde olup uygulanan tezyinat benzerdir. Altın ipliğe dayalı yarım penç, goncagül ve yaprak motiflerinden oluşan sade bir desen yer almaktadır. Hatayi grubu motifler beyaz, yeşil ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Altın zemin üzerinde üç nokta iğne perdahı uygulanmıştır (Şekil 11, Çizim 8). Son satır nesih hatla yazılıdır. Murakka'nın dördüncü kıtasında bulunan koltuk tezhipleri küçük farklılıklarla üçüncü kıta ile benzer biçimde işlenmiştir. Dördüncü kıtada uygulanan desende, altın ipliğe dayalı yarım kapalı formlar farklı yönde yerleştirilmiştir. Murakka'nın dördüncü kıtası, üçüncü kıtası ile benzer biçimde nihayetlenmiştir.



Şekil 11: Murakka'nın dördüncü kıtası detay görünüm
Çizim 8: Murakka'nın dördüncü kıtası detay çizimi



Şekil 12: Murakka'nın beşinci kıtası

Murakka'nın beşinci kıtası ahârli kâğıt üzerine bir satır sülüs hatla, beş satır nesih hatla yazılmıştır (Şekil 12). Murakka'nın birinci satırının solunda yer alan durak, iki dal üzerine yaprak motiflerinden oluşmaktadır. Yapraklar sıvama altın olup siyahla tahrirlenmiştir. Etrafı münavebeli olarak bedahşi lacivert ve sülyen noktalar ile çevrilidir. Yaprakların bir kısmı yeşil, vişneçürüğü ve beyaz ile detaylandırılmıştır. Koltuk tezhibi ¼ simetrik plânda tezyin edilmiştir. Altın iplik dendanlarla oluşturulan şemse formunun zemini sıvama oksit sarı olup ¼ simetrik plânda altın ve siyah hurde rûmiden oluşan desen işlenmiştir. Şemse formunun üstünde yer alan altın ortabağla dolantı bulut motifi açık yağ yeşili ile renklendirilmiş, altın ve siyahla tahrirlenmiştir. Şemse formunun dışında kalan alanda zemini boyalı klâsik tezhip tekniği uygulanmıştır. Koltuk tezhibinin dört köşesinde altın ipliğe dayalı yarım rûmi kapalı form ile pafta ayrımı yapılmıştır. İçerisinde zemini boyalı klâsik tezhip tekniği kullanılmış olup zemin sıvama oksit sarıdır. Rûmi kapalı formdan oluşan paftanın dışında zemin bedahşi lâciverttir. Helezonlardan müteşekkil desende hatayı grubu motifler pembe, somon, açık mavi, beyaz ve sülyen ile renklendirilmiş, vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Az da olsa motiflerde uygulanan renklerde ve tahrirlerde yer yer dökülmeler görülmüştür. Koltuk tezhibi siyahla tahrirli altın iplik, bedahşi lacivert zemin üzerine beyaz (+,-) ile ince arasu, altın iplik, alt ve üst kısımda sülyen cedvel ve altın iplikle çevrelenmiştir. Tezyinat sırasıyla altın üzerine yeşil ve vişneçürüğü (+) ile arasu, altın iplik uygulanmıştır (Şekil 13, Çizim 9). İç pervazda kumlu-kılçıklı ebru kullanılmış olup siyahla tahrirli altın iplik, sülyen cedvel, altın iplik, yeşil ve altın cedvel çekilerek siyah kuzu ile nihayetlendirilmiştir. Dış pervazda zereşanlı şal ebru uygulanmıştır.



Şekil 13: Murakka'nın beşinci kıtası koltuk tezhibi detay görünüm
Çizim 9: Murakka'nın beşinci kıtası koltuk tezhibi çizimi



Şekil 14: Murakka'nın altıncı kıtası



Şekil 15: Murakka'nın yedinci kıtası

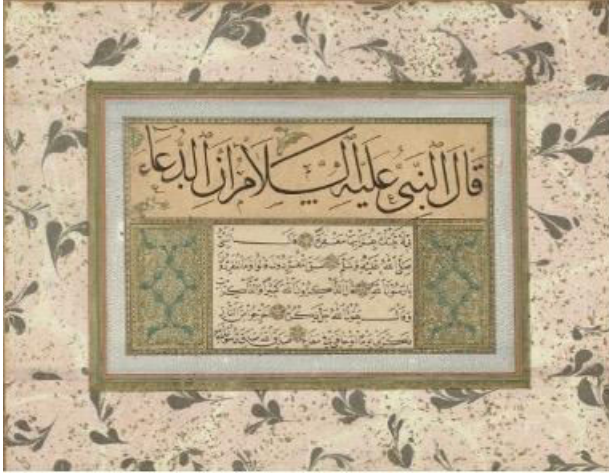
Murakka'nın altıncı kıtası ahârlı kâğıt üzerine ilk satır sülüs hatla, beş satır nesih hatla yazılmıştır. Altıncı kıtada yer alan tezyinat, beşinci kıtada uygulanan tezyinat ile benzerdir. İç ve dış pervaz da benzer biçimde uygulanmıştır.

Murakka'nın yedinci kıtası ahârlı kâğıt üzerine ilk satır sülüs hatla, beş satır nesih hatla yazılmıştır (Şekil 15). Koltuk tezhibi ¼ simetrik plânda tezyin edilmiştir. Yeşil ile renklendirilip siyahla tahrirlenen bulut motifinden oluşan desenin dışında zer-ender-zer tekniği uygulanmıştır. Koltuk tezhibinin dört köşesinde altın ipliğe dayalı yarım rûmi kapalı form ve tepelik işlenmiştir. Helezonlarla oluşturulan desende hatayı grubu motifler beyaz ve yeşille detaylandırılmıştır. Altın zemin üzerinde üç nokta iğne perdahı uygulanmıştır. Koltuk tezhibini sırasıyla siyahla tahrirli altın iplik, altın üzerine siyah (+,-) ile ince arasu ve altın iplik çevrelemiştir. Koltuk tezhibinin sağında sıvama altın zemin üzerine siyah ayırma rûmi motifleriyle üç iplik tarzında desen uygulanmıştır (Şekil 16, Çizim 10-11). Murakka'nın yedinci kıtasında tezyinat sırasıyla altın üzerine vişneçürüğü ve yeşil (+) ile ince arasu, siyahla tahrirli altın iplik, kumlu-kılçıklı ebru ile iç pervaz, altın iplik, sülyen cedvel, altın iplik, yeşil ve altın cedvel çekilerek siyah kuzu ile tamamlanmıştır. Dış pervazda ise zereşan uygulanmış hatip ebru kullanılmıştır.



Şekil 16: Murakka'nın yedinci kıtası detay görünümü

Çizim 10-11: Murakka'nın yedinci kıtası koltuk tezhibi detay çizimi



Şekil 17: Murakka'nın sekizinci kıtası

Murakka'nın sekizinci kıtası ahârlı kâğıt üzerine ilk satır sülüs hatla, beş satır nesih hatla yazılmıştır (Şekil 17). Yazıda kullanılan is mürekkebinin ve renklerin yer yer döküldüğü görülmüştür. İlk satırın solunda altın ipliğe dayalı ½ simetrik plânda tepelik formu bulunmaktadır. Formun içerisinde zer-ender-zer tekniği kullanılmış olup tek dal üzerine goncagül, penç ve yaprak motiflerinden oluşan sade desen yer almaktadır. Motifler beyaz ve bedahşi lâcivert ile detaylandırılarak siyahla tahrirlenmiştir. Zeminde üç nokta iğne perdahı uygulanmıştır. Form altın cedvel ve siyah tahrirle nihayetlendirilmiştir. İlk satırın üzerinde boşluk içerisinde tek çıkış noktasından farklı iki yöne kıvrım dallarla yaprak motifi yer almaktadır. Her iki yaprak motifinin zemini sıvama altın olup yaprak uçlarında yer yer iğne perdahı uygulanmıştır. İki renk altın kullanılarak siyahla tahrirlenmiştir. İlk satırın sol alt köşesinde ise tek dal üzerine yapraklı goncagül motifi işlenmiştir. Altınla renklendirilen alanlarda iğne perdahı uygulanmıştır. Açık yağ yeşili uygulanan alanlar ise beyaz ve yeşil ile detaylandırılmıştır. Koltuk tezhipleri yedinci kıtada uygulanan koltuk tezhipleri ile benzerdir ancak ayırma rûmi motifleriyle üç iplik tarzında oluşturulan desen sekizinci kıtada uygulanmamıştır.



Şekil 18-19: Murakka'nın dokuzuncu ve onuncu kıtası

Murakka'nın dokuzuncu ve onuncu kıtası benzer biçim tezyin edilmiştir. Dokuzuncu kıtası ilk satır sülüs hatla, dört satır nesih hatla yazılmıştır (Şekil 18). Onuncu kıtası ise ilk satır sülüs hatla, dört satır nesih hatla yazılmıştır (Şekil 19). Koltuk tezhipleri ½ simetrik plânda düzenlenmiştir. Altın rûmi kapalı form ile pafta ayrımı yapılmıştır. Kapalı formların zeminleri sıvama açık yağ yeşili ile doldurulmuş olup zemini boyalı klâsik tezhip tekniği uygulanmıştır. Motifler arasında kalan boşluklarda siyahla üç nokta işlenmiştir. Rûmilerde kullanılan altınların yer yer döküldüğü görülmüştür. Paftaların dışında kalan alanda zemin bedahşi lâciverttir, zemini boyalı klâsik tezhip tekniği kullanılmıştır. Helezonlar üzerine oluşturulan desende hatayı grubu motifler pembe, yavruağzı, turuncu, sülyen, açık mavi, sarı, yeşil ve beyaz ile renklendirilmiş, vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır (Şekil 20, Çizim 12). Koltuk tezhibi siyahla tahrirli altın iplik, bedahşi lâcivert üzerine beyaz ile (+,-) ince arasu ve altın iplik uygulanmıştır. Tezyinat sırasıyla siyahla tahrirli altın iplik, altın üzerine yeşil ve vişneçürüğü (+) ile ince arasu ve altın iplik ile çevrilidir. İç pervazda kumlu-kılıçıklı ebru kullanılmıştır. Siyahla altın iplik, sülyen cedvel, altın iplik, yeşil cedvel, altın cedvel ve siyah kuzu ile nihayetlendirilmiştir. Dış pervazda zereşanlı hatip ebru uygulanmıştır.



Şekil 20: Murakka'nın onuncu kıtası detay görünüm



Çizim 12: Murakka'nın onuncu kıtası koltuk tezhibi çizimi

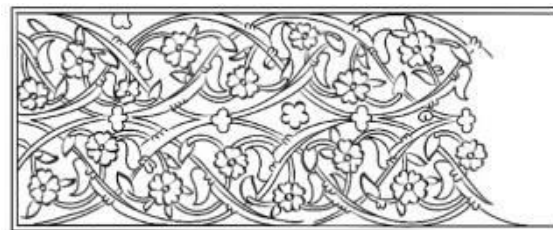


Şekil 21: Murakka'nın on birinci kıtası

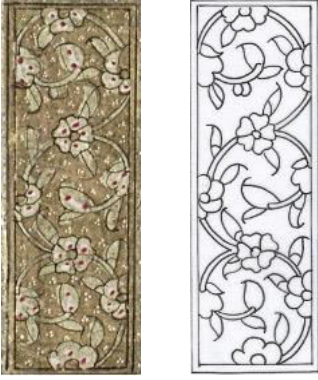
Murakka'nın on birinci kıtası ahârlı kâğıt üzerine ilk satır sülüs hatla, iki satır nesih hatla yazılmıştır (Şekil 21). İlk satırın altında yer alan koltuk tezhibi yatay biçimde düzenlenmiş olup $\frac{1}{2}$ planlıdır, zer-ender-zer tekniğinde tezyin edilmiştir. Ayırma rûmi motifleri üç iplik tarzından düzenlenmiştir. Rumi motifleri arasında penç motifleriyle sürgit tarzında desen yer almaktadır (Çizim 13). Penç motifleri beyaz ve yeşil ile detaylandırılmıştır. Zeminde üç nokta iğne perdahı uygulanmıştır (Şekil 22). Koltuk tezhibini siyahla tahrirli altın iplik çevrelemektedir. Altta yer alan iki satırın sağında bulunan koltuk tezhibi zer-ender-zer tekniğindedir. Hatayı grubu motiflerle sürgit desen uygulanmıştır (Çizim 14-15). Penç, goncagül ve yer yer yaprak motifleri beyaz ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Motifler arasında kalan boşluklarda üç nokta iğne perdahı uygulanmıştır. Koltuk tezhibi altın iplik ile tamamlanmıştır. Solda yer alan koltuk tezhibi sağdaki koltuk tezhibi ile benzer biçimde tezyin edilmiştir ancak simetrik değildir. Helezon sistemi ve kullanılan penç motifi ile farklılık göstermektedir. Sırasıyla altın iplik, altın üzerine yeşil ve vişneçürüğü (+) ile ince arasu, siyahla tahrirli altın iplik, kumlu-kılıçıklı iç pervaz, siyahla tahrirli altın, turuncu, altın, yeşil ve altın cedvel çekilerek siyah kuzu ile tamamlanmıştır. Dış pervazı ise zerefsanlı hatip ebru ile nihayetlendirilmiştir.



Şekil 22: Murakka'nın on birinci kıtası detay görünüm



Çizim 13: Murakka'nın on birinci kıtası detay çizimi



Şekil 23: Murakka'nın on birinci kıtası sol koltuk tezhibi detay görünüm
Çizim 14: Murakka'nın on birinci kıtası sol koltuk tezhibi çizimi

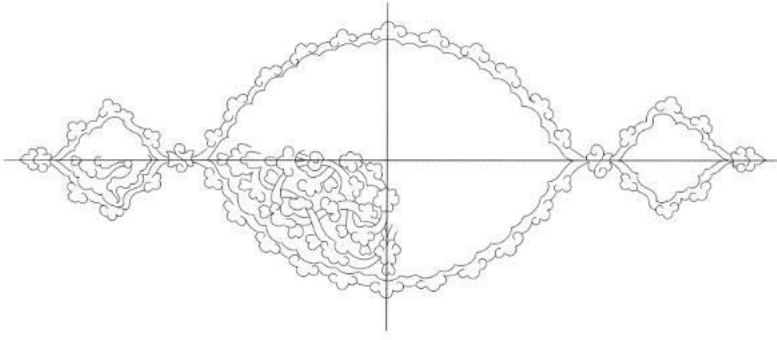


Şekil 24: Murakka'nın on birinci kıtası sağ koltuk tezhibi detay görünüm
Çizim 15: Murakka'nın on birinci kıtası sağ koltuk tezhibi çizimi



Şekil 25: Murakka'nın on ikinci kıtası

Murakka'nın son kıtasında uygulanan salbekli şemse formu bulut motiflerinden müteşekkildir (Şekil 25). Kâğıt zemini şeker pembe olup şemse formu $\frac{1}{4}$ simetrik plânda düzenlenmiştir. Bulut motifleri yeşil ile renklendirilmiş, sarı ve siyah ile tahrirlenmiştir. Şemseyi ve salbekleri cedvele benzer biçimde bulut motifleri çevrelemiştir. Vişneçürüğü ile renklendirilip sırasıyla altın ve siyah ile tahrirlidir. Salbekler şemseye bitişik biçimde düzenlenmiş olup içerisinde $\frac{1}{2}$ simetrik plânda ortabağla bulut motifi uygulanmıştır (Çizim 16). Bulut motifi şemse formunda uygulanan desene benzer biçimde yeşil ile renklendirilerek altın ve siyahla tahrirlenmiştir. Şemse formu ve salbeklerde motifler arasında kalan boşluklar kâğıt zeminiyle aynıdır. Vişneçürüğünün uygulandığı bazı yerlerde boyanın dağıldığı görülmüştür. Siyah ile tahrirli iki altın cedvel arasında ince arasu uygulanmıştır. İnce arasuyunun zemini altın olup yeşil ve vişneçürüğü renkte (+) ile bezelidir. Kumlu-kılçıklı ebrunun kullanıldığı iç pervazı sırasıyla siyahla tahrirli altın iplik, sülyen, altın, yeşil ve altın cedveller çevrelemiş olup siyah kuzu ile nihayetlendirilmiştir. Dış pervazda ise hatip ebru üzerine zerefşan uygulanmıştır.

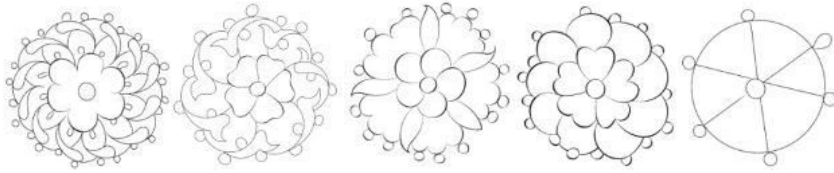


Çizim 16: Murakka'nın on ikinci kıtası şemse çizimi

Murakka'da uygulanan müzeyyen duraklar genel olarak değerlendirilmiştir (Şekil 26). Murakka'da sadece bir tane şeshane durak uygulanmış olup diğerleri pençhane duraklıdır. Pençhane duraklar farklı biçimlerde düzenlenmiştir. Zeminler altınla renklendirilip siyahla tahrirlenmiştir. Yalın ve ayırma rûmiler ile oluşturulan pençhane duraklarda rûmiler siyahla renklendirilmiştir. Ortada yer alan penç motifleri oksit sarı ile renklendirilerek yer yer yeşil, pembe, beyaz ve vişneçürüğü ile detaylandırılmıştır. Bazı pençhane duraklarda üç nokta, daire ya da sıralı biçimde iğne perdahı uygulanmıştır. Durakların etrafı münavebeli biçimde bedahşi lâcivert ve sülyen noktalar ile çevrelenmiştir (Çizim 17).



Şekil 26: Murakka'da uygulanan çeşitli durak örnekleri



Çizim 17: Murakka'da uygulanan çeşitli durak çizimleri

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME



Şekil 27: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi G.Y.180 envanter numaralı murakka' albümünün üst kap bezemesi



Şekil 28: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi H.2271 envanter numaralı murakka' albümünün üst kap bezemesi

Şekil 27 ve Şekil 28'de yer alan Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesine ait murakka' albümlerin cilt üst kap bezemeleri araştırma kapsamında incelenen murakka' albümle benzer biçimde tezyin edilmiş olup yekşah cilttir. Bezemelerde salbekli şemse motiflerinin içi altın rûmi motifleriyle $\frac{1}{4}$ simetrik plânda düzenlenmiştir. Dendanlı şemse formları sade tığlar ve küçük daireler ile çevrilidir. Salbekler şemseye bitişik biçimde düzenlenmiştir. Şekil 27'de yer alan murakka' albümünün üst kap bezemesinde dökülmeler olmasına karşın uygulanan desen anlaşılabilir. Cedvelin dışında iki altın iplik arasında kalan arasuyu araştırmada incelenen murakka' albümle benzer biçimde $\frac{1}{4}$ simetrik plânda altın yalın rûmi, ayırma rûmi ve tepelik motifleriyle üç iplik tarzında düzenlenmiştir.



Şekil 29: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi H.2271 numaralı murakka' albüm koltuk tezhibi bezemesi

Şekil 30: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi E.H.2332 numaralı murakka' albüm koltuk tezhibi bezemesi

Şekil 29 ve Şekil 30'da yer alan murakka' albümlerin koltuk tezhibi bezemeleri araştırmada incelenen murakka' albümün ikinci kıtasında yer alan koltuk bezemesinde uygulanan desenle benzerlik göstermektedir (Çizim 5). Ancak uygulan teknik açısından farklılık gösterir. Araştırmada incelenen murakka' albümde belirtilen alanda zemini boyalı klâsik tezhip tekniği kullanılırken Şekil 29 ve 30'da yer alan murakka'larda ise zer-ender-tekniği kullanılmıştır.



Şekil 31-32: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi E.H. 2141 numaralı murakka' albüm koltuk tezhibi bezemeleri

Şekil 31 ve Şekil 32'de yer alan murakka' albümün koltuk tezhibi bezemeleri, araştırmada incelenen murakka' albümün on birinci kıtasında uygulanan koltuk tezhibi bezemeleriyle kullanılan teknik ve uygulanan desen açısından benzerlik içermektedir. Her üç örnekte de zer-ender-zer tekniği kullanılmış olup zeminler üç nokta iğne perdahlıdır. Şekil 31 ve 32'de farklı olarak yaprak uçlarına foya atılmıştır.

SONUÇ

Murakka' albümler içerdiği metinler itibariyle hat sanatının yanı sıra ebru ve cilt sanatının güzel örneklerini günümüze taşır. Ayrıca murakka'larda uygulanan tezyinat, dönemin bezeme özellikleri hakkında bilgiler sunar. Araştırmada Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde yer alan E.H. 2208 envanter numarası ile kayıtlı murakka'nın tezhip özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Murakka' körüklü murakka biçimindedir. Murakka'nın cildinde yıpranma ve yırtılma olmasına karşın bezemelerin durumu iyidir. Cildin alt ve üst kabında aynı bezeme uygulanmıştır. Cildin yan kâğıdında battal ebru uygulanmış olup renklerin canlılığını koruduğu görülmüştür. Hattatı Hafız Osman'dır. İlk satırlar sülüs, diğer satırlar nesih hatla ve tamamı is mürekkebiyle yazılmıştır. İlk bir satır sülüs diğer satırlar dört ya da beş satır, mail kıtalar ise ilk satırdan sonra sekiz satır olarak yazılmıştır. Bazı satırlarda yoğun lekeler mevcuttur. Yer yer kullanılan altın ve renklerde dökülmeler görülmüştür. Murakka'nın tamamında kâğıt rengi nohudi renktir ancak farklı ton değerleriyle yer almaktadır. Sadece son sayfa şeker pembedir.

Murakka'nın koltuk tezhipleri çoğunlukla $\frac{1}{4}$ ve $\frac{1}{2}$ simetrik plânda tezyin edilmiştir. Kullanılan teknikler incelendiğinde; zer-ender-zer, zemini boyalı klâsik tezhip tekniği ve zereşan tekniğinin uygulandığı anlaşılmıştır. Zereşan tekniğinin, dış pervazda kullanılan ebrular üzerine uygulandığı görülmüştür. Altın uygulanan alanlarda yer yer iğne perdahı yapılmıştır. Kıtaların tümünde iç pervaz bezemesinde kumlu-kılıçıklı ebru uygulanmıştır. Dış pervazda ise çoğunlukla hatip, şal ve battal ebru uygulanmış olup tümü zereşanlıdır. Tezyinata uygulanan desenler genellikle helezonlar üzerine yerleştirilmiştir. Sürgit ve üç iplik tarzında düzenlemeler de yapılmıştır. Koltuk tezhiplerinde pafta ayrımları rûmi kapalı formlarla oluşturulmuştur. Motifler değerlendirildiğinde; hurde, sarılma, ayırma ve yalın rûmi, ortabağlı ve dolantı bulut motifi ile hatayi grubu motifler kullanılmıştır. Murakka'nın son sayfası, salbekli şemse formunda bulut motifinden müteşekkildir. Hatayi grubu motifler çoğunlukla pembe, somon, açık mavi, sülyen ve beyaz, az sayıda örnekte ise turuncu, yavruağzı, sarı ve yeşil ile tezhip zeminleri ise bedahşi lâcivert, açık yağ yeşili ve oksit sarı ile renklendirilmiştir. Koltuk bezemelerindeki renk kullanımı ve detaylandırmalar benzerlik göstermektedir. Müzeyyen duraklar genellikle pençane olup bir tanesi şeshane duraktır. Murakka'nın ince arası ve cedvelleri bütünlük oluşturmak amacıyla benzer biçimde uygulanmıştır. Murakka'da yer alan tezyinatın ait olduğu dönemin tezhip özelliklerini yansıttığını söylemek mümkündür. Kullanılan renkler ve teknikler, motif ve kompozisyon özellikleri ile işçilik bakımından değerlendirildiğinde dönem tezhip özelliklerini yansıttığını söylemek mümkündür. Tüm kıtalarda uygulanan tezhiplerin bir uyum içerisinde olmasına özen gösterildiği dikkati çekmektedir. Kıtalarda uygulanan tezyinat aynı

müzehibe ait olduğu izlenimini uyandırmaktadır ancak müzehib kaydı bulunmamaktadır. Günümüzde müzelerde, kütüphanelerde ve özel koleksiyonlarda yer alan henüz incelenmemiş murakka' albümlerin hat, tezhip, cilt ve ebru sanatı açısından incelenerek gün yüzüne çıkarılmasının sanatımız ve kültürümüz açısından önem arz ettiği ve araştırmacılara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alparslan, A. (2016). Osmanlı Hat Sanatı Tarihi, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Bağcı, S.; Çağman, F.; Renda, G.& Tanındı, Z. (2012). Osmanlı Resim Sanatı, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Biröl, A.İ. (2002). "Koltuk Tezhibi", Türk Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, (C.26), 151-153, Ankara.
- Çakmak, Y. (2021). "Manisa Yazma Eser Kütüphanesi'ndeki Yekşah Ciltler", Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2(20): 300-324.
- Dere, Ö. F. (2012). "Hafız Osman Efendi". (Ali Rıza Özcan), Hat ve Tezhip Sanatı, ss. 95-110, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Derman, U. (2020). "Murakka'", Türk Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, (C.31), 204-205, Ankara.
- Derman, U. (2013a). Murakka'-ı Hâs, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.
- Derman, U. (2013b). "Osmanlı İstanbul'unda Hat Sanatı", Uluslararası Osmanlı İstanbul'u Sempozyumu, 2013, (Feridun M. Emecen, Emrah Safa Gürkan), İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 475-494, İstanbul.
- Derman, U. (2010). "Hat Sanatında Kıt'alar", Ali Emîrî Efendi ve Dünyası, ss.192-263, Pera Müzesi Yayını, İstanbul.
- Özkeçeci, İ. & Özkeçeci, Ş.B. (2014). Türk Sanatında Tezhip, Yazıgen Yayıncılık, İstanbul.
- Özönder, H. (2003). Hat ve Tezhip Sanatları Deyimleri, Terimleri Sözlüğü, Sebat Ofset Matbaacılık, Konya.



Göç ve Suç İlişkisi Çerçevesinde Suç Korkusunun Toplumsal Etkileri

Social Effects of Fear of Crime in The Framework of Migration and Criminal Relationship

ÖZET

Bu çalışmada göç olgusunun suç faktörü ile ilişkisi, literatür taraması yapılarak ele alınmış ve bu ilişki bağlamında suç korkusunun toplumsal etkileri açıklanmıştır. Çalışmada göç ve suç ilişkisi ile birlikte suç korkusuna ilişkin kuramlar ve yayınlanmış bilimsel çalışmalar taranmış, birbirleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Literatür tarandığında göç olgusunun suç faktörü ile ilişkisi, suç oranlarından bağımsız olarak toplumda oluşan göçmenlere karşı olumsuz algıların ön planda olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalardan bu olumsuz yargıların toplumda korku, güvensizlik, endişe hallerini arttırdığı, artan toplumsal kaygıların suç korkusuna yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu olguların birbirleriyle olan ilişkilerinin suç korkusunun toplumsal düzeydeki etkileşimlerine nasıl yansıtıldığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suç, Suç Korkusu

ABSTRACT

In this study, the relationship between the phenomenon of migration and the crime factor is discussed by making a literature review and the social effects of fear of crime are explained in the context of this relationship. In the study, theories and published scientific studies on the relationship between migration and crime and fear of crime were scanned, and the relationship between each other was revealed. When the literature was scanned, it was concluded that the relationship between the phenomenon of migration and the crime factor, regardless of crime rates, negative perceptions against immigrants in the society are at the forefront. It has been concluded from the studies that these negative judgments increase the state of fear, insecurity and anxiety in the society, and that increasing social concerns lead to fear of crime. It has been revealed how the relations of these cases with each other are reflected in the interactions of fear of crime at the social level.

Keywords: Migration, Crime, Fear Of Crime

GİRİŞ

Suç korkusu sürekliliği olan ve derinlere kök salan bir yapıya sahiptir. Toplumsal düzeyde suç oranlarının artmasının korkuyu da arttığı bilinmekte ancak suç oranlarının azalmasının korkuyu azaltmadığı, aynı paralel çizgide ilerlemediği görülmektedir. Böyle bir örüntü, korkuyla ilgili problemler yaşandığında oluşan farkındalığın kısa sürede dağılmasının pek mümkün olmadığını göstermektedir (Taylor & Hale, 1986: 151).

Suç korkusu, suçtan kaynaklanan etkilenimler ile mücadele etme konusunda yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bu sebeple hem sosyal hem de politik gündemde hatırı sayılır bir konuma sahiptir. Günümüzün yaşam şartlarının şekillendirdiği hayat içerisinde suç korkusunun etkileri, neden ve sonuçları göz ardı edilemez biçimde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle batı dünyasında hem gündelik hayatın hem de siyasetin gündeminde en üst basamaklarda yer almakta, kamu politikalarına yön veren bir konu olarak önemini korumaktadır (Clemente & Kleiman, 1977).

Modern zamanların önemli göstergeleri olarak küreselleşme ve göç faktörü ilk sıralarda yer almaktadır. Ekonomik, politik, iklim koşulları, savaş gibi çok çeşitli sebeplere dayanarak gerçekleşen nüfus hareketleri, ulaşım ve iletişimin de hızlandığı küreselleşen dünyada daha sık ve kolay gerçekleştirilen hareketlilikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Göç hareketlerinin toplumdaki etkisinin ise çok kültürlü bir toplumsal ve kültürel yapı oluşturulmasında başat bir role sahip olması özelliği gösterilebilir. Bir kültürün diğer kültüre entegrasyon aşamasında ortaya çıkan uyumsuzluklar veya normal dışı davranışlar bu sürecin neticesinde olmaktadır (Unat, 2017). Bu yüzden var olan algı göçmenlerin suç işleme oranlarının yüksek olduğu eğilimindedir. Pek çok ülkede olan bu algı toplumların tavrı ve tutumlarını da etkilemektedir (Vurucu, 2020).

Suç korkusu, suç ile birlikte ele alınmasına karşın esasında suçtan bağımsız bir konudur. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde suç oranlarındaki artış ya da azalışın suç korkusu oluşmasına anlamlı katkıları olmadığı tespit edilmiştir (Box vd., 1988; Curiel vd., 2020; Furstenberg, 1971; Garofalo, 1979; Yu, 2014). Bu durum suç korkusunu, suçtan bağımsız bir konu olarak ele alınması gereği konusunda önemli görülmektedir.

¹ Öğretim Görevlisi, İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler, İzmir, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6802-0249

Zeynep Ata¹

How to Cite This Article

Ata, Z. (2023). "Göç ve Suç İlişkisi Çerçevesinde Suç Korkusunun Toplumsal Etkileri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7244-7252. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70419>

Arrival: 02 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Bu çalışmada suç korkusunun toplumsal etkileri temelinde göç olgusu ve göçmenlere yönelik suç korkusu incelenmektedir. Literatür taramasının kullanıldığı bu çalışmada suç korkusuna ilişkin kuramlar, yapılan bilimsel çalışmalar ve ayrıca göç ile ilgili yapılan çalışmalar ve değerlendirmeler ile “Suç korkusunun toplumsal etkileri nelerdir ve göç ve suç ilişkisi bunda ne kadar etkilidir?” sorusuna cevap aranmıştır.

SUÇ KORKUSUNUN DOĞUŞU VE TANIMI

Genel olarak “suça dair endişe” ya da “mağduriyet korkusu” olarak tanımlanabilen suç korkusunun bilimsel olarak incelenmesi 1960’larda başlamıştır. Kriminologların öncülüğünde başlayan çalışmalara daha sonra psikolog ve sosyologların da yönelmesi suç korkusuna olan ilgiyi arttırmıştır (Öztürk, 2015: 36).

Suç korkusuna yönelik bilimsel çalışmalar Amerika Birleşik Devletleri’nde başlamıştır. John F.Keneddy’ nin 1963 yılında suikasta uğramasından sonra meydana gelen toplumsal karmaşa hali, düzensizlik ve ırkçılığın baş göstermesi sonucu gettolarla isyanların ortaya çıkmasının ulusal kaygılara dönüşmesi, suç korkusunun sosyal bir sorun olarak ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Amerikan hükümeti toplumun suç ve suçun sebep olduğu korkuyla ilgili algısını ölçmek için bir çalışma başlatmış ve sonuçlar Kanun Uygulama ve Adalet İdaresi Suç Komisyonu (President’s Crime Commission on Law Enforcement and Administration of Justice) tarafından raporlaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda suça maruz kalmaktan en fazla korkan grupların suç mağduru olma riskini en az taşıyan gruplar olduğu ortaya çıkmıştır (Jackson, 2006: 256). Sonraki yıllarda suç korkusu ile ilgili yapılan araştırmalar artarak 1996 yılına kadar 200 civarında bilimsel çalışma (makale, kitap vs.) yapıldığı, 2000 yılında ise bilimsel araştırmaların sayısının 6000’ i geçtiği bilinmektedir (Öztürk, 2015: 37).

Bilimsel literatürde suç korkusu kriminoloji, psikoloji, sosyoloji ve kamu yönetimi gibi birbirinden farklı disiplinlerin ilgisini çekmektedir. Konuyla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların önemli bir kısmının İngiltere, ABD ve Avustralya’da yayınlandığı bilinmektedir (Sipahi, 2016: 69).

Suç korkusunun tanımı konusunda uzmanlar tarafından üzerinde uzlaşmaya varılmış ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bununla birlikte genel olarak “toplumda oluşan güvensizlik duygusu” olarak ifade edilebilir (Demirbaş, 2016). Daha geniş bir ifadeyle “toplumsal ve bireysel boyuttaki süreçleri kapsayan güvensizlik duygularını oluşturan yapı” olarak tanımlanabilmektedir (Kul, 2013: 29-30). Başka bir tanımında “bireylerin suç mağduru olma kaygısı” olarak belirtilmiştir (Miethe & Lee, 1984: 398). Garofalo, “Suça dair çağrışımlar oluşturan çevresel algılamalar yoluyla ortaya çıkarılan tehlike ve korku duygularının duygusal tepki olarak karakterize edilmiş halidir” şeklinde ifade etmiştir (Garofalo, 1981: 839).

Tanımlardan yola çıkarak suç korkusunun hem toplumsal hem de bireysel etkileri olduğu sonucuna varılabilir. Bu yüzden suç korkusunu toplumsal ve bireysel olarak iki açıdan ele almak faydalı olacaktır. Suç korkusu toplumsal boyutta ele alındığında sosyal ilişkiler bağlamında etkisine değinmek gerekmektedir. Furedi “Korku Kültürü” isimli eserinde korkunun hakim olduğu bir kültürde, toplumu oluşturan kişilerin birbirlerine yabancılaştığını iddia etmektedir. Ayrıca bu kültürün hâkim olduğu toplumlarda, insanların sorunlarla mücadele etmelerini engelleyen bir şüphe atmosferi yaratıldığını ifade ederek toplumsal yönüne işaret etmiştir (Furedi, 2001). Kızmaz (2020), suç korkusunun, korku seviyesinin yüksekliğine bağlı olarak kişiler arası ilişkileri zayıflatabileceği ve toplumsal barış ve güven ortamına zarar verebileceği üzerinde durarak suç korkusunun toplumsal etkilerine değinmiştir (Kızmaz, 2020: 13). Mannoni (1992) ise korku kavramının, toplumsal yönüne dikkat çekerek, aslında üzerinde durulması gerekenin sosyal boyut olduğunu öne sürmüştür. Ona göre korkunun sosyolojik yönü üzerinde durulması gerekmekte, özellikle kolektif korkuların bütün topluluklarda kronik şekilde var olan gizli bir tür ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (Mannoni, 1992).

Suç korkusu bireysel olarak ele alındığında ise daha çok psikolojik boyutuyla tanımlama gerektirmektedir. Bunun içinde iki önemli duygunun suç korkusunun bileşenlerini oluşturduğu görülmektedir. Bunlar: Korku ve güven duygularıdır. Bireyin suça maruz kalma korkusu içerisinde; deneyimleri, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, İncinebilirliği, suç mağduru ya da tanığı olma gibi faktörler bireyde suç korkusunun belirleyicileri olmaktadır (Sipahi, 2016: 39). Çok değişkenli olan bu durum içinde suç korkusu daha önce suça maruz kalmış bireylerde görülebildiği gibi hiç tanık ya da mağdur olmamış kişilerde de suça maruz kalma endişesi taşındığı görülmektedir. Aynı zamanda psikolojik olarak ele alındığında suç korkusu, suç mağduru olma kaygısının yanı sıra suçun faili olarak görülme korkusunu da yaşamaktadır. Buna dayalı olarak Ferraro “bireyin, suç ile ilişkilendirdiği bazı sembollere karşı oluşturduğu korku veya endişe reaksiyonudur” şeklinde tanımlamıştır (Ferraro, 1995).

Bireysel ve toplumsal faktörler olarak iki ana başlıkta ele alınan suç korkusu, toplumsal etkilerinden ötürü ağırlıklı olarak sosyal bilimlerle uğraşanların çalışma alanını oluşturmaktadır. Bu yönüyle suç korkusunu; Toplumsal bir problem alanı (Ackah, 2000; Taylor & Hale, 1986; Warr & Ellison, 2000), güvensizlik ve korku temelli bir

sosyalleşme alanı (Furedi, 2001), çok faktörlü sosyal fenomen (Farrall vd., 2009) olarak sosyal bilimciler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır.

SUÇ KORKUSUNA İLİŞKİN TEORİK PERSPEKTİFLER

Suç korkusunu açıklayan kuramlar bireysel ve toplumsal olarak iki ayrı başlıkta ele alınmaktadır. Bireysel kuramlar, Mağduriyet Kuramı ve Savunmasızlık/İncinebilirlik Kuramı; Toplumsal kuramları ise toplumsal kaygı kuramı ve düzensizlik modelleri olarak sıralayabiliriz.

Birey düzeyindeki perspektiften hareket ederken iki durum ile karşılaşmaktayız. Birincisi, bireyin daha önce suça maruz kalma ile ilgili deneyim yaşamış olması, diğeri de suça maruz kalma ile ilgili savunmasızlık halidir.

Mağduriyet kuramı, daha önce suça maruz kalmış bireylerin ilerde tekrar maruz kalma kaygısıyla suç korkusunun yüksek olacağı iddiasındadır. Yani bireyin korkuyu yaşamasının koşulu mağduriyet deneyimine bağlanmıştır. Burada sözü edilen mağduriyet zarar uğrama, zarara görme olarak ele alınabilir.

Mağduriyet türleri; Fiziksel, sosyal, ekonomik ve psikolojik mağduriyet olarak kategorilendirilebilir. Fiziksel mağduriyet; saldırıya maruz kalan bireyin fiziksel ve bedensel zarar görmesini, Sosyal mağduriyet; kişinin mağduriyetinin toplumsal statüsü, konumu veya sosyal ilişkilerini zedelemesini, Ekonomik mağduriyet; mağdur bireyin ekonomik açıdan zarara uğradığı, Psikolojik mağduriyet; saldırıya maruz kalan kişinin psikolojik bütünlüğüne zarar verdiği türü ifade etmektedir (Kızmaz, 2015: 21). Bu kurama göre bireyin, doğrudan ya da dolaylı olarak bu türlerdeki mağduriyetleri deneyimlemiş olması suç korkusu yaşamasını önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar ise yaşanan mağduriyetin suç türüne göre değişkenlik gösterdiğini, bazı çalışmalar bu teoriyi destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışken bazıları da desteklememiştir (Gibson vd., 2002; McGarrell vd., 1997).

Bireysel kuramların diğeri modeli savunmasızlık/incinebilirlik kuramıdır. Bu kuram temelini, toplumda daha kırılgan bir yapıya sahip oldukları için savunmasız olduğu düşünülen insanların suç korkusunun daha yüksek olacağı üzerine kurmuştur. Kendini savunmasız gören ya da incinebilir hassasiyette hissedenler, toplumda yaşayan diğeri insanlara göre kendilerini suça daha açık bir hedef halinde görmekte ve suça maruz kalma korkuları daha yüksek düzeyde olmaktadır (Uludağ & Dolu, 2013: 22-23). Kiliş buradaki savunmasızlık halini 3 boyutta ele almıştır. Sosyal, durumsal ve fiziksel savunmasızlık. Sosyal boyut risklere maruz kalmayı, durumsal boyut sonuçların ciddiyetini, fiziksel boyut ise kontrol kaybını içermektedir. Bu durumda fiziksel aktörler, toplumda dezavantajlı gruplar olarak adlandırılan engelli, yaşlı, göçmenler, kadınlar vb.; sosyal faktörler, herhangi bir sosyal desteği olmayanları; durumsal faktör ise mağduriyetin yaşandığı yerde yardım imkânına yakın olmayanları nitelendirilmektedir. Bu kişiler saldırıya uğradıkları zaman sonuçların kendileri için daha ağır olacaklarını düşünmektedirler (Jackson, 2009).

Literatür incelendiğinde savunmasızlık ve suç korkusu arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşan çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Clemente & Kleiman, 1977; Ferraro & Grange, 1987; Jackson, 2009; Kennedy & Silverman, 1985; LaGrange & Ferraro, 1989; Taylor & Hale, 1986; Warr, 1987).

Toplumsal kaygı kuramı, toplumda oluşan endişe/kaygı hali ve suç korkusu ile mücadele etme noktasında toplumsal kontrol mekanizmalarının, sosyal dayanışma ve güven duygularının önemine değinmektedir. Kuramın geliştiricileri Chicago Okulu temsilcilerinden olan sosyolog ve kriminologlardır (Moyer, 2001). Önceleri Sosyal Organizasyonluk Teorisi olarak geliştirilen bu model (Shaw & McKay, 1976) zaman içinde sistemik kontrol ve kolektif etkinlik olarak revize edilmiştir (Sampson vd., 1997). Toplumsal Kaygı modeli olarak revize edilmiş olan bu kurama göre; hızlı nüfus hareketleri, yoksulluk ve etnik heterojenlik insanlar arasındaki toplumsal bağların zayıflamasına ve sonrasında güvensizlik oluşumu, dayanışma ve sosyal yardımlaşma gibi faaliyetlerin azalmasına yol açmaktadır. Dayanışmanın zayıf olup güven duygusunun zedelendiği bir toplum sapkın davranışlarla mücadele konusunda ortak bir tavır belirleyemeyecek, dolayısıyla var olan kaynakları mücadele etmek için kullanmada yeterince sistemli davranamayacaktır (Karakuş, 2013).

Düzensizlik kuramının da kaynağı Chicago okuluna dayanmaktadır. Suç, sapma davranışları ve kent çalışmaları düzensizlik teorisini ortaya çıkarmıştır. Kuramın geliştiricileri Clifford Shaw ve Henry McKay' dir. Yaptıkları çalışmalar neticesinde fiziksel/ ekonomik statü ile sapma davranışı arasında bir ilişkinin varlığını saptamışlardır. Buna göre sosyoekonomik düzeyi düşük bölgeler ile ağır sanayi ve ticaret merkezlerine yakın mahalleler sapkın davranışların yoğunlukta olduğu bölgelerdir. Siyahlar ve göçmenlerin yoğun olarak nüfuslandığı mahalleler aynı zamanda sapkınlığın da en çok görüldüğü bölgelerdir (Öztürk, 2015).

Literatür incelendiğinde sosyal düzensizlik ile suça maruz kalmanın incelendiği pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Özellikle kentleşme ve suç korkusu arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar arada pozitif bir

ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır (Aytaç vd., 2015; Covington & Taylor, 1991; Karasu, 2018; Köklü, 2016; Öztürk, 2015; Skogan & Maxfield, 1981; Taylor & Hale, 1986; Warr, 1987).

Kuramlarda sıklıkla geçen düşük sosyoekonomik düzey, çarpık kentleşme, nüfus hareketliliği ve etnik heterojenlik gibi unsurların göç hareketleriyle daha çok belirginleştiği bilinmektedir. Dolayısıyla bu eylemlerin göç ve daha sonrasında suç eylemiyle ilişkilendirilebilmesi için göç olgusu hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

GÖÇ

Göç, bireylerin ya da grupların, siyasi veya coğrafi sınırların ötesine yeni topluluklara ve yeni yaşam alanlarına doğru gerçekleştirilen hareketlerini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Marshall, 1999: 685). Siyasal, sosyal, ekonomik ya da doğal afetler gibi çeşitli sebepleri olabilmektedir. Bu özelliklerine göre; gerçekleştiriliş biçimi, nedenleri, amaçları ve göç eden bireylerin özellikleri gibi pek çok faktöre göre sıralanabilmektedir. Thomas Faist (2003) bu kategorileri oluşturmak için 5 kriter saymaktadır:

- ✓ Alan (uluslar arası – yerel)
- ✓ Zaman (geçici-kalıcı)
- ✓ Boyut (bireysel-kitlesel-grup)
- ✓ Sebep (zorunlu-gönüllü)
- ✓ Yasal durum (yasa dışı- yasal) (Faist, 2003: 47).

Dünyanın uç noktalarına baktığımızda (Kuzey/Güney – Doğu/Batı) birçok açıdan dengesiz bir dağılım olduğunu görmekteyiz. Refah seviyeleri, nüfus, insan hakları, güvenlik gibi nedenler eşit bir dağılım göstermemektedir. Bu dengesiz durum görece olumsuz koşullu noktalardan olumlu koşulların olduğu bölgelere doğru insan hareketliliğini yani göçü oluşturmaktadır. İnsanlar daha özgür, daha güvenli, yaşam standartlarını daha da yükselteceğini düşündüğü hayata kavuşabilmek adına kimi zaman yasal yollarla kimi zaman da yasa dışı yolları kullanarak bu hareketliliği gerçekleştirmektedirler (Adıgüzel, 2020: 23). Özellikle sınırlar ötesine gerçekleştirilen göç hareketlerinde bireylerin uluslararası alanda tanımlanmasının bürokratik işlemleri kolaylaştırması adına göçü gerçekleştirdikleri yollara ya da göçün sebeplerine göre tanımlanmaktadırlar. Göçmen, mülteci, sığınmacı, şartlı mülteci, vatansız bu tanımlardan birkaçıdır (Adıgüzel, 2020: 4-7).

Göç sadece mekânsal bir değişimle noktalanmayan bir süreç değildir. Sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi alanda önemli farklılıklar oluşturabilecek potansiyeli her zaman bünyesinde taşır. Bu durum göç eden için olduğu kadar ev sahibi konumunda olan yerel halk için de geçerlidir. Değişime adapte olmak göçmen için zorlu bir süreç olmakta aynı zamanda da göç kabul eden için de kaygı, kuşku ve şüphelerle dolu belirsizlik besleyen duygular oluşturmaktadır. Toplumun her iki tarafında yer alanlar için de oluşan bu yaklaşım sosyal dışlanma, ötekileştirme, ayrımcılık gibi eylemlerin oluşmasına neden olmaktadır (Gürsoy, 2019: 228).

Castles ve Miller (2008) günümüzün göç eğilimini dört başlık altında toplamıştır:

- ✓ Göçün küreselleşmesi: Göç veren bölge ve ülkelerin çeşitlenmekte olması göç alan ülkeleri de farklı kültürel yapılarıdaki göçmenlerle zenginleştirmektedir.
- ✓ Göçün hızlanması: Dünya ülkeleri, her geçen gün daha fazla büyüyen göç hacminden dolayı yeni duruma uygun politikalar geliştirmektedirler.
- ✓ Göçün farklılaşması: Göç alan ülkeler artık daha çeşitli göç tipleri ile muhatap olmaktadır (sığınmacı, mülteci, göçmen vb.).
- ✓ Göçün kadınsılaşması: Günümüzde kadınların göç sürecine daha fazla dâhil olduğu görülmektedir (Castles & Miller, 2008, akt: Adıgüzel, 2020: 24).

Bu dört başlıktan da anlayacağımız üzere göç hareketleri günümüz dünyasına uyarlanmış haldedir. Küreselleşmenin de etkisiyle mesafelerin kısılması ve iletişimin kolaylaşmasının günümüzün göç hareketlerini daha kolay hale getirdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla çağımızın göç eğiliminin günümüz dünyasına göre şekil alındığını söylemek yanlış olmayacaktır. Günümüzde göç alan konumda yer alan ülkelerde algı genelde göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerin aynı zamanda suç eğilimli kişilerin yaşadığı yönünde olduğudur. Konuyla ilgili birçok kuramcı göç ve suç kavramını ilişkilendiren yaklaşımlar ortaya atmışlardır.

GÖÇ VE SUÇ İLİŞKİSİNİ AÇIKLAYAN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Göç ile ilgili çok çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlardan göç ve suç ilişkisini ele alan kuramsal yaklaşımlardan İktisadi Suç Teorisi, Gerginlik Teorisi ve Chicago Okulu ele alınacaktır.

Chicago Okulu, bireylerin davranışlarını belirlediği ileri sürülen biyolojik ve genetik iddialara karşı çıkararak davranışları asıl etkileyen unsurların insanın fiziksel ve sosyal çevresi olduğu düşünceleriyle, 1892 yılında kurulan Chicago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü temsilcileridir (Dolu, 2012). Onları bu çalışmalara yönlendiren nedenlerden bazıları Chicago kentinde görülen hızlı nüfus artışı, yoğun göç ve yüksek suç oranları olmuştur. Bu ekolün temsilcilerine göre suç toplumsal çevrede meydana gelen değişimlerin bir fonksiyonudur. Bu değişmeyi; nüfus yoğunluğu, ahlaki yozlaşma, çeteleşme, köhne evler ve tüm bunların suç ile ilişkili olduğuyla izah etmektedirler (İçli, 2019).

Louis Wirth (1938), Kentleşme ve suç ile ilgili çalışmalarında kentlerin yapısının farklı kültürlerden gelen göçlerle beslendiğini ve göçlerin giderek artan nüfusun içerisinde karmaşıklığı arttıracaklarını ve nihayetinde toplumda anlaşmazlık ve gerginliklere neden olacağını belirtmiştir (Wirth, 1938: 2).

Robert E. Park (1967) da benzer şekilde heterojen nüfus yapısına sahip kentlerde birincil ilişkilerin yerine daha çıkarıcı ve yüzeysel ilişkilerin yer aldığını, bu sebeple zayıflayan sosyal kontrolün suç oranlarının artmasının neden olabileceğini düşünmektedir (Park, 1967).

Burke (2002), kitleler halinde kentlere göç eden insanların genelde geçiş bölgeleri olan, eskimiş fabrikaların civarlarında kurulmuş, kötü koşullarda, kiralık mülklerde yaşamakta olduklarını, bununla birlikte yoksullar ve suçlular ile aynı yaşam alanlarını paylaştıklarını düşünmektedir. Suçluluk alanları olarak adlandırılan bu bölgelerin, sağlıksız yapılar, sefalet, gerileme ile gelen sosyal çözümlerin yoğunlaştığı bölgeler olduğunu, birlikte yaşama organizasyonunun gerektirdiği kurum ve kültürlere sahip olmadıklarını belirtmektedir. Bu yaşam tarzının da toplumun hakim değerleri ve yasalara ilgisizlik oluşturduğunu, dolayısıyla sosyal kontrol mekanizmalarının bu bölgelerde işlevini yitirdiğini belirtmektedir (Burke, 2002: 116).

İktisadi suç teorisi fayda-maliyet üzerine argümanlar geliştirmiştir. Kuram, maliyetin yüksek olduğunun bilinmesi göçmenlerin suça eğilimlerinin daha az olacağı varsayımı üzerine kurulmuştur. Göçmenler, suç işlemeleri halinde karşılaşacakları maliyetlerin yerlilerin benzer şartlarda karşılaşacakları maliyetlerden daha yüksek olması sebebiyle suçlu davranışlara yönelmekten kaçınmaktadır (Gürsoy, 2019: 230-231).

Gerginlik teorisinde ise amaçlara ulaştıracak araçların yetersizliğinin bireyleri toplumsal bağlamdan uzaklaştırarak suç davranışlarına yönlendirmekte olduğu düşünülmektedir. Bireyde topluma karşı oluşan bu soğumanın gelir eşitsizliği, yabancılaşma ya da etnik azınlığa mensup olmaktan kaynaklanmakta olduğu iddia edilir. Dolayısıyla göçmenler bu durumlardan ötürü adaletsiz gelir elde etme ya da etnik gerilimler yaşıyorsa onların suça yönelme ihtimalleri yükselir (Le Brun, 2008).

SUÇ KORKUSUNUN TOPLUMSAL ETKİLERİ

Durkheim'e göre toplum, bireysel eylemlerin veya bireylerin toplamı değil kendine has (sui generis) bir gerçekliktir. Bu gerçeklikler bireysel-psikolojik özelliklerden ayrı olarak bir sosyal realite olarak gelişmektedir (Taş, 2020: 444). Suç mağduru olma korkusunun da benzer bir toplumsal boyutu olduğunu söylemek mümkündür. Bireyselliğin tekelinden uzaklaşarak toplumun şekillenmesinde rol oynamakta, bu özelliğiyle de bireysel olmaktan çok toplumsal yönü ağır basan bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Furedi, 2001; Warr & Ellison, 2000).

Sokullu-Akıncı (2011), suç korkusunun etkileri ile ilgili "dayanışma erozyonu"ndan söz ederek bu korkunun, kişiler arasındaki güven ve dayanışma duygularını olumsuz etkilediğini, sonrasında toplumsal denetim mekanizmalarının fonksiyonlarını yitirmesine sebep olup toplumsal dayanışma ve güven duygularına zarar verdiğini belirtmektedir (Sokullu Akıncı, 2011: 106). Dolayısıyla güvensizlik hali, psikolojik bir duygu olmanın ötesine geçerek sosyal boyuta ulaşan bir olguya dönüşmektedir. Sonuç olarak suç korkusu sadece maruz kalan kişi için değil tüm toplumun suçun mağduru haline gelmesine sebep olan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Dönmezer, 1981: 31-33). Silier (2003:8)'in tespitlerini de buna örnek gösterebiliriz: "Bireysel korkular kişiye özgü ve gelip geçicidir; bu durumda insan neden korktuğunun genellikle farkındadır. Oysa toplumsal korku, yalnızca yaygın olan bireysel korkuların toplamı değil, varlığını belirli kurumların desteği olmadan sürdüremeyen, bilinçaltına yerleşip insan davranışını oradan yönlendirebilen bir korku türü. Örneğin kapkaç ve hırsızlık korkusu, kriz ve işsizlik korkusu, "enfasyon canavarı", "trafik canavarı" insanların sürekli güvensizlik hisleri duymalarını teşvik edebilir." (Silier, 2003).

Suç mağduru olma korkusunun toplumsal etkilerini; İnsanların birbirlerine karşı duydukları güven ve dayanışma duygularını zedelemesi, sosyal kontrol ve sosyal düzenin azalmasına neden olması ve "ortak yarar"ın zarar görmesi şeklinde genellebiliriz. Toplumda bu etkileri yaratan olayların temeli aslında suç eylemlerinin yaygınlığına bağlı olarak ortaya çıkmaktayken; suç korkusunun ortaya çıkardığı faturanın suçun kendisinin ortaya çıkardığı faturadan daha ileriye taşıdığını söylemek mümkündür (Bahar, 2011: 134).

Araştırmalar suç korkusu yaşayanların, toplumda kendilerini savunmasız ve kırılgan hissedenlerin, kendilerini koruma konusunda yeterli hissedenlere oranla daha yüksek düzeyde suç korkusu yaşadıklarını göstermektedir (Taylor & Hale, 1986). Bu durum dezavantajlı gruplara mensup bireyleri (yaşlı, engelli, göçmen, işsiz, kadın vb.) ön plana çıkarmaktadır. Alan yazın incelendiğinde çok sayıda çalışmanın bu durumu destekleyen sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Özellikle yaşlı bireylerin (Warr, 1987; Warr & Ellison, 2000), kadınların (Dobbs & Arnold, 2009; Drakulich, 2014; Killias & Clerici, 2000; Liska, vd., 1988; Schafer vd., 2006; Warr, 1987; Wilcox vd., 2006) ve göçmenlerin (Aytaç vd., 2015; Glas vd., 2019; Karasu, 2018; Öztürk, 2015) toplumdaki dezavantajlı konumları nedeniyle, toplumun diğer kesimlerine göre daha yüksek oranda suç korkusu yaşadığı görülmektedir.

SUÇ KORKUSUNUN BİR NEDENİ OLARAK GÖÇ

Bireyin içinde bulunduğu toplumsal ilişkiler ağı bireyi koruyan bir yapıya sahiptir. Sosyolojiye göre bireyin içinde bulunduğu topluma karşı geliştirdiği aidiyet duygusu ve kültürel davranışlara uyumu ile sosyal statüsünün farkında olması, onun sosyalleşme süreci için zorunludur. Ancak suç ve suça maruz kalma korkusu bu ilişkiyi zedelemektedir. Sosyalleşme ile gelen toplumla uyum halinin bozulması bireyleri hem suça itmekte hem de suça maruz kalma korkusunu tetikleyebilmektedir (Yavuz, 2019: 31).

Nüfus hareketleri, heterojenlik ve yoksulluk, göç ile oluşan hareketliliğin dinamikleri ile birleşmektedir. Göç olgusunun toplumsal yansımalarına baktığımızda göç; yalnızlık, yabancılaşma, anomi, işsizlik ve uyum sorunları gibi problemlerle iç içe görünmektedir (Gürsoy, 2019: 130-140). Göçle birlikte gelen maddi yetersizlikler, çaresizlik ve yalnızlık hissi bireylerde suç işleme eğilimini arttırmaktadır. Öte yandan göçmenlerin de maruz kaldığı suçlar işlenebilmektedir. Örneğin nefret suçları, ötekileştirme, yabancı düşmanlığı göçmenlerin maruz kaldığı eylemlerden bazılarıdır (Karasu, 2018). Göçmen ile yerel halk arasında oluşan bu etkileşim bir döngü halini alarak toplumdaki güven ortamını zedelemekte ve korku duygusunu beslemektedir. Dolayısıyla Furedi'nin (2001) suç korkusu için "korku ve güvensizliğin oluşturduğu bir sosyalleşme alanı" tanımı ile toplumu oluşturan bireylerin birbirlerine yabancılaştığı iddiasından yola çıkarak baktığımızda, göç ile gelen toplumsal sorunların suç korkusu ile ilişkisi daha net kavranabilmektedir (Furedi, 2001).

Göçün yansımaları, nüfus yoğunluğunun artmasına sebebiyet vermesiyle oluşan etkileri ile ilgilidir. Bir bölgede nüfus yoğunluğunu arttıracak kadar oluşan göçler, belli bir seviyeden sonra bireysel gelişmeleri bakımından asgari bir alana sahip olmamaya doğru sürüklenen insanlar yaratır. Bunun yanında sosyal hareketlerin hızlanması ile birlikte sosyal kontrol mekanizmalarının çözülmesi, insanların tutum ve tavırlarında kontrol edici güçlerin yıkılması, nüfus yoğunluğu içinde sıkışan bireyleri saldırganlaştırır. Tüm bunların birleşmesi suçu ortaya çıkarmaktadır (Dönmezer, 1981: 223-225).

Literatür gözden geçirildiğinde yapılmış çalışmaların kimi suç ve göç arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu bulgular içerirken; kimi çalışmalarda da arada bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır (Kızmaz, 2015). Ancak göçmenlere yönelik oluşan suç korkusunu içeren çalışmalar, göç alma arttıkça suç korkusunun da arttığı iddiasını destekler niteliktedir. Örneğin Karasu'nun (2018) Şanlıurfa'da Suriyeli sığınmacılara yönelik suç korkusunu ölçtüğü çalışmada yerli halkın toplumda artan ahlaki bozulma, dilencilik, suç oranlarının artması gibi konulardan sığınmacıları sorumlu tuttuğu, bunu ölçen sorularda katılımcıların %79'unun kendini kentte daha az güvende hissetmesinin sebebinin sığınmacılar olduğu belirtmiştir (Karasu, 2018). Aytaç ve arkadaşları (2015) kent güvenliği ve suç korkusu üzerine Bursa'da yaptığı çalışmada göç alma ile suç korkusunun doğru orantılı olduğunu saptamıştır (Aytaç vd., 2015). Yine bir başka çalışma da Öztürk'ün (2016) Mersin'de yaptığı çalışmadır. Öztürk, sosyal sermaye ile suç korkusu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Mersin'in göç sebebiyle heterojen bir nüfus yapısına sahip olmasının suç korkusunu arttırdığını belirtmiştir (Öztürk, 2015).

Uluslararası çalışmalarda ise Laura ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada göçmen karşıtı duyguların televizyon etkisi ve etnik çeşitlilikle ilişkili olduğunu, bunun da suç korkusu oluşturduğu sonucuna varmışlardır (Jacobs vd., 2017). Bir diğer çalışma Glas ve arkadaşlarının (2019) araştırmasıdır. Glas ve arkadaşlarının, etnik çeşitliliğin suç korkusu üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada; etnik çeşitliliğin insanları sosyal hayattan uzaklaştırıp uyumu bozması, bu durumun da suç korkusunu etkilediğini saptamış olmaları, göçün etnik çeşitliliği oluşturduğu düşüncesinden hareketle anlamlı olmaktadır (Glas vd., 2019). Fitzgerald ve arkadaşlarının (2012) Almanya'da suç ve göç ile ilgili kaygıları ölçtüğü çalışmalarına göre; göçmenlik durumunun suç ile ilgili kaygıları arttırdığı, suçun göçmenlik tutumlarının oluşmasında kritik bir öneme sahip olduğu, bu tutumun oluşmasında etken olan kaygının ise güvenlik endişesi olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Fitzgerald vd., 2012).

SONUÇ

Göç hareketleri kendi içerisinde birden fazla toplumsal problemi barındıran eylemlerdir. Ekonomik sorunlar, yalnızlık ve çaresizlik hissi, ayrımcılık ve buna bağlı dışlanma ya da ötekileştirme, göç eden bireyleri de yerleşik

olan halkı da birbirlerine karşı risk oluşturan kitleler haline, dolayısıyla suça maruz kalma korkusuna itmektedir. Oluşan bu risk alanında göç eden bireyler dezavantajlı grupta yer almaktadır. Bunun nedeni, toplumda oluşan güvensizlik, göçmenlere karşı oluşan bir algı yönünde eğilim göstermesidir. Bu da göçmenlere karşı suç korkusu oluşturmaktadır. Göçmenlerin “yabancılar” olarak etiketlenmesinin, işsizlik sorunları vb. durumlarla birleşmesi toplumsal önyargıların artmasına ve bağlı olarak ayrışmaların yaşanmasına neden olmakta bu da suç korkusunu daha da yoğunlaştıran bir hal almaktadır.

Çalışmalar, göçmenlere karşı toplumlarda oluşan suç korkusunun, suç oranlarından bağımsız olarak geliştiğini, arada paralel bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bunun suç oranlarından ziyade suç korkusunun toplumsal etkileriyle paralel bir çizgide olduğunu görmekteyiz. Özellikle modernleşme hızının ve küreselleşmenin yoğun yaşandığı günümüz koşulları kendimizi, hem bireysel hem toplumsal olarak daha hızlı ve hareketli; ama aynı zamanda daha az güvenli ve kaygılı durumlarda bulmamıza neden olmaktadır. Küreselleşme ile birlikte kolaylaşan nüfus hareketliliği; çaresizlik, yalnızlık, yabancılaşma duygularını kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu durum ise toplumda ötekileştirme, ayrımcılık, gerginlik gibi sosyal çözümlere dönüşmektedir. Suç korkusunun topluma etkilerinin bir yansıması olarak beliren bu tepkiler, göçmen algısını da etkileyip topluluk halinde yaşam kalitesini oldukça düşürmektedir. Çünkü suç korkusu toplumsal bağları zayıflayan topluluklarda daha yüksek iken bağları kuvvetli olan, sosyal uyum, aidiyet duygusu ve karşılıklı güven oranı yüksek olan toplumlarda daha düşük seviyelerde kendini göstermektedir. Günümüz dünyasında insanların birlikte yaşama kalitesinin yükselmesi, bir anlamda içinde korku ve güvensizlik barındıran suç korkusu seviyesinin düşmesine bağlıdır.

Özetle, suç korkusu toplumsal düzeyde, korku ve güvensizlik duygularının yerleşmesiyle birlikte topluluk halinde yaşama kalitesini düşürmektedir. Özellikle dezavantajlı konumda yaşayan ya da kendini savunmasız hisseden bireyler için durum daha da zorlaştırıcı bir hal almaktadır. Suç korkusu topluluk halinde yaşama kalitesini negatif yönde etkilerken göçmenlere yönelik algıyı da aynı girdabın içine çekmektedir. Ayrımcılık, dışlama, ötekileştirme gibi uyumsuzluk yaratan eylemlerin oluşmasına sebep olan korku ve güvensizlik hali suç korkusuna dönüşmekte, suç korkusu arttıkça da uyumsuzluk yaratan eylemler daha da artarak içinden çıkılmaz bir döngüyü devam ettirmektedir. Topluluk halinde yaşama kalitesi yükseldikçe, ortak sorunlara karşı ortak mücadele hissi kuvvetlenerek kolektif bilinci verimli şekilde kullanmayı sağlar. Dolayısıyla, suç korkusunu tanımak ve olumsuz etkilerini en aza indirmek, topluluk halinde sağlıklı yaşamın önemli faktörleri arasında yer almalıdır. Böylece, farklı kültürlerin bir arada yaşama ve ortak bilince erişme, topluma uyum sağlama evresi daha sağlıklı gerçekleşir.

KAYNAKÇA

- Ackah, Y. (2000). Fear of Crime Among an Immigrant Population in the Washington, DC Metropolitan Area. Sage Publications, 30(4), 553-573.
- Adıgüzel, Y. (2020). Göç Sosyolojisi. Nobel Akademik.
- Aytaç, S., Derdiman, R., Baştürk, Ş., & Öngen Bilir, B. (2015). Kent Güvenliği Olarak Suç Korkusu: Bursa Örneği. 3(3), 259-267.
- Bahar, H. İ. (2011). Sosyoloji. Akademik Hayat.
- Box, S., Hale, C., & Andrews, G. (1988). Explaining the Fear of Crime. 37(4), 340-356.
- Burke, R. H. (2002). An Introduction to Criminological Theory. Willan Publishing.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2008). Göçler Çağı. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Clemente, F., & Kleiman, M. B. (1977). Fear of Crime in the United States: A Multivariate Analysis. Oxford University Press, 56(2), 519-531.
- Covington, J., & Taylor, R. B. (1991). Fear of Crime in Urban Residential Neighborhoods: Implications of Between- and Within-Neighborhood Sources for Current Models. JAI, 32(2), 231-249.
- Curiel, R. P., Cresci, S., Muntean, C. L., & Bishop, S. R. (2020). Crime and its fear in social media. 6(57), 1-12.
- Demirbaş, T. (2016). Kriminoloji. Seçkin.
- Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). The Relationship Between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and Their Behavior Toward Those Children. 24(2), 95-105.
- Dolu, O. (2012). Suç Teorileri. Seçkin yayıncılık.
- Dönmezer, S. (1981). Kriminoloji. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

- Drakulich, K. M. (2014). Social Capital, Information, and Perceived Safety from Crime: The Differential Effects of Reassuring Social Connections and Vicarious Victimization. *Social Science Association*, 96(1). <https://doi.org/DOI: 10.1111/ssqu.12096>
- Faist, T. (2003). Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar. Bağlam.
- Farrall, S., Jackson, J., & Gray, E. (2009). Social Order and the Fear of Crime in Contemporary Times. *Oxford University Press*, 40(1), 319.
- Ferraro, K. F. (1995). The Fear of Crime: Interpreting Victimization Risk. *State*.
- Ferraro, K. F., & Grange, R. L. (1987). The Measurement of Fear of Crime. 57(1), 70-97.
- Fitzgerald, J., Curtis, K. A., & Corliss, C. L. (2012). Anxious Publics: Worries About Crime and Immigration. 45(4), 477-506.
- Furedi, F. (2001). Korku Kültürü. Ayrıntı.
- Furstenberg, F. F. (1971). The Public Reaction to Crime in the Streets. 40(4), 601-610.
- Garofalo, J. (1979). Victimization and the Fear of Crime. 16(1), 80-97.
- Garofalo, J. (1981). The Fear of Crime: Causes and Consequences. *University School of Law*, 72(2), 839-857.
- Gibson, C. L., Zhao, J., Lovrich, N. P., & Gaffney, M. J. (2002). Social Integration, Individual Perceptions of Collective Efficacy, and Fear of Crime in Three Cities. 19(3), 537-564.
- Glas, I., Engbersen, G., & Snel, E. (2019). The Street Level and Beyond: The Impact of Ethnic Diversity on Neighborhood Cohesion and Fear of Crime Among Dutch Natives and Nonnatives. 41(6), 737-755.
- Gürsoy, M. (2019). Göç ve Kentleşme Bağlamında Suç. *Gece Akademi*.
- İçli, T. G. (2019). Kriminoloji. Seçkin yayıncılık.
- Jackson, J. (2006). Introducing Fear of Crime to Risk Research. *Blackwell Publishing*., 26(1), 253-264.
- Jackson, J. (2009). A Psychological Perspective on Vulnerability in the Fear of Crime. *Psychology, Crime and Law*. 15(4).
- Jacobs, L., Hooghe, M., & Vroome, T. D. (2017). Television and Anti-Immigrant Sentiments: The Mediating Role of Fear of Crime and Perceived Ethnic Diversity. 19(3), 243-267.
- Karakuş, Ö. (2013). Suç Korkusunun Sosyal Belirleyenleri: Sosyal Sermaye mi? Sosyal Kontrol mü? 14(1), 1-19.
- Karasu, M. A. (2018). Suç Korkusu, Göç ve Suriyeli Sığınmacılar: Şanlıurfa Örneği. 1(3), 332-347.
- Kennedy, L. W., & Silverman, R. A. (1985). Perception of Social Diversity and Fear of Crime. 17(3), 275-295.
- Kızmaz, Z. (2015). Mağdurlar ve Suçlular. *Hegem Vakfı Yayınları*.
- Kızmaz, Z. (2020). Suç Önlemede Çağdaş Yaklaşımlar. *Nobel*.
- Killias, M., & Clerici, C. (2000). Different Measures of Vulnerability in Their Relation to Different Dimensions of Fear of Crime. 40, 437-450.
- Köklü, E. (2016). Kent Merkezlerinde Suç Korkusunun İncelenmesi: Beşiktaş Örneği. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kentsel Tasarım Anabilim Dalı, Kentsel Tasarım Programı, Yüksek Lisans Tezi.
- Kul, M. (2013). Suçtan Daha Büyük Suç Korkusu. *Yeni Yüzyıl*.
- LaGrange, R. L., & Ferraro, K. F. (1989). Assessing Age and Gender Differences in Perceived Risk and Fear of Crime. 4(27), 697-720.
- Le Brun, A. N. (2008). Essays On Immigration And Crime. [Unpublished doctorate thesis,]. University of California.
- Liska, A. E., Sanchirico, A., & Reed, M. D. (1988). Fear of Crime and Constrained Behavior Specifying and Estimating a Reciprocal Effects Model. *Oxford University Press*, 66(3), 827-837.
- Mannoni, P. (1992). Korku. İletişim yayınları.
- Marshall. (1999). Sosyoloji Sözlüğü. *Bilim Sanat Yayınları*.

- McGarrell, E. F., Giacomazzi, A. L., & Thurman, Q. C. (1997). Neighborhood Disorder, İntegration, and the Fear of Crime. 14(3), 479-500.
- Miethe, T. D., & Lee, G. R. (1984). Fear of Crime among Older People: A Reassessment of the Predictive Power of Crime Related Factors. *The Sociological Quarterly*, 25, 397-415.
- Moyer, I. (2001). *Criminological Theories: Traditional and Nontraditional Voices and Themes*. Sage Publications.
- Öztürk, M. (2015). *Sosyolojik Açıdan Suç Korkusu ve Yaşam Memnuniyeti: Mersin İli Örneği*. Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Park, R. E. (1967). *The City: Suggestions For the İnvestigation of Human Behavior in the Urban Environment*. The University of Chicago Press., 1-46.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy. 277.
- Schafer, J. A., Huebner, B. M., & Bynum, T. S. (2006). "Fear of Crime and Criminal Victimization: Gender-Based Contrast. 34(3), 285-301.
- Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1976). *The British Journal of Criminology*. Oxford University Press, 16(1), 1-19.
- Silier, Y. (2003). Kahramanımız Bush. 02.03.2003.
- Sipahi, E. B. (2016). Suç Korkusu: Türkiye Kentlerinde Bir Alan Araştırması. Çizgi.
- Skogan, W. G., & Maxfield, M. G. (1981). *Coping With Crime İndividual and Neighborhood Reactions*. Sage Publications.
- Sokullu Akıncı, F. (2011). Özgürlük ve Güvenlik. 69(1-2), 105-110.
- Taş, S. (2020). Emile Durkheim'in Sosyolojik Anlayışında Toplumsal İşbölümü, Sosyolojik Yöntemin Kuralları, Din, Anomi ve İntihar. 13(29), 442-449.
- Taylor, R. B., & Hale, M. (1986). Testing Alternative Models of Fear of Crime. *Northwestern University Pritzker School of Law*, 77(1), 151-189.
- Uludağ, Ş., & Dolu, O. (2013). Türkiye'de Suç Korkusu. Polis Akademisi Yayınları.
- Unat, N. A. (2017). Bitmeyen Göç / Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Vurucu, İ. (2020). Etno-Kültürel Farklılıklar ve Suç Davranışı. 9(25), 482-507.
- Warr, M. (1987). Fear of Victimization and Sensitivity to Risk. 3(1), 29-46.
- Warr, M., & Ellison, C. G. (2000). Rethinking Social Reactions to Crime: Personal and Altruistic Fear in Family Households. *The University of Chicago Press*, 106(3), 551-578.
- Wilcox, P., May, D. C., & Roberts, S. D. (2006). Student Weapon Possession and the 'Fear and Victimization Hypothesis': Unraveling the Temporal Order. 23(4), 502-529.
- Wirth, L. (1938). *Urbanism as a Way of Life*. The University of Chicago Press, 44(1), 1-24.
- Yavuz, Y. (2019). Suç Mağduru Olma Korkusuna Sosyolojik Bir Bakış. 4, 28-52.
- Yu, S. (2014). Fear of Cyber Crime among College Students in the United States: An Exploratory Study. 8(1), 36-46.



Kaos Ortamında Yönetim İçin Etkili Karar Verme

Effective Decision Making for Management in Chaos

ÖZET

Ortak bir amacın gerçekleştirilmesi düşüncesiyle oluşturulan örgütler, açık sistemler olmaları nedeniyle çevrelerinden kolayca etkilenmektedir. Sürekli yaşanan değişimler neticesinde örgütler aynı kalamamakta ve öngörülemeyen bir hâle gelmektedir. Bu anlamda günümüzdeki yöneticilerin örgütün çevresel faktörlerine daha fazla odaklanması gerekmektedir. Dış ortamdan kolayca etkilenebilen örgütlerin buldukları çevreye uyum sağlayabilmesi, değişen koşullara uygun kararlar verebilmeleriyle ilişkilidir. Koşulların aynı kalması durumunda karar verme eyleminin çok daha kolay olması ve zamanla otomatik hâle gelmesi beklenebilir. Fakat koşullar çoğunlukla değişkenlik hâlinde bulunduğu için karar verme aşamasında duruma uygun hareket etmek oldukça zorlaşmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin yapmakla yükümlü olduğu işlerin başında gelen karar verme, hem yönetimin kalbi hem de yöneticinin en asli görevidir. Bu çalışmada, yönetimde karar vermenin taşıdığı önem kaos teorisi ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Ayrıca örgütlerin öngörülemeyen yapılar olması nedeniyle karar vermenin zorlaşmasına, yöneticilerin karar verirken örgütün çevresinin değişkenliğini göz önünde bulundurmasına ve değişen durumlara göre farklı kararlar vermesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda, kaos ortamındaki söz konusu zorlukları aşmak için yöneticilerin karar verme becerilerini geliştirmeleri ve alınan kararların uygulanması için liderlik özellikleri sergilemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bulanık Mnatık, Kaos Teorisi, Karar Verme, Yönetim

ABSTRACT




Organizations that are created to realize a common goal can easily be influenced from their environments due to their nature as open systems. Organization cannot stay the same and become unpredictable due to continuous changes. In this sense, today's managers should focus more on environmental factors of the organization. The ability of organizations that are open to external influences to adapt to their environment is related to their capability for making decisions in line with changing conditions. Decision making is expected to be easier and become automatic over time if conditions remain the same. Yet as the conditions are often variable, it turns out to be more challenging to act accordingly at the decision-making phase. For this reason, decision making, one of the top responsibilities of managers, is the heart of management and an essential task of the manager. In this study, the significance of decision making was discussed with reference to the chaos theory. In addition, it was pointed out that decision making is complicated by the unpredictable nature of organizations and managers should take into consideration the variability of the organization's environment in the decision-making process and make different decisions depending on the changing conditions. In this context, it was concluded that managers should improve their decision-making skills and exhibit leadership qualities for the implementation of decisions in order to overcome the challenges of a chaotic environment.

Keywords: Fuzzy Logic, Chaos Theory, Decision Making, Management

GİRİŞ

Karar verme eylemi, yönetim ile ilgili çalışma yapan birçok kişi tarafından önemli sayılmaktadır. Hatta çoğu kişi tarafından yönetimin kalbi olarak görülmeyle birlikte, yönetimin başlı başına “karar verme” işi olduğu da savunulmaktadır. Yöneticilerin her koşulda karar vermek zorunda olmaları, karar vermeyi önemli hâle getirmektedir. Bu nedenle yönetimin iyi olup olmadığı, verilen kararların yanı sıra hangi durumda nasıl kararlar verildiğine göre de değerlendirilmektedir.

Yöneticiler, yönetim işini gerçekleştirebilmek için iyi ya da kötü birtakım kararlar vermek zorundadır. Yöneticilerin belirli durumlarda karar vermeleri kolay iken, belirsizlik durumlarında karar vermeleri zorlaşmaktadır. Buradan “Belirsiz koşullarda karar vermek neden zordur?” sorusu akla gelmektedir. Robbins, Decenzo ve Coulter’a (2013) göre yöneticiler, örgütlerdeki bireylerin faaliyetlerini izleyen ve onları yönlendiren kişilerdir. Yöneticilerin öngörülebilen durumlarda neler yapacağı bellidir. Fakat belirsiz koşullarda yöneticilerin liderlik yapması beklenmektedir. Robbins ve Judge’a (2013) göre liderlik, örgütlerin amaçlarının gerçekleştirilmesi

Ahmet Yıldırım¹ 
Ramazan Asar² 
Mustafa Çelikten³ 

How to Cite This Article

Yıldırım, A., Asar, R. & Çelikten, M. (2023). “Kaos Ortamında Yönetim İçin Etkili Karar Verme” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7253-7259. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70421>

Arrival: 02 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr., Müdür Yardımcısı, MEB, Amasya, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9755-3645

² Dr., Araştırmacı, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0001-7176-5391

³ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye. ORCID: 0000-0001-7966-3912

için bireyleri etkileyebilme yeteneğidir. Bu bağlamda yöneticiler, belirli koşullarda daha önce belirlenmiş ilkelere göre kararlar vererek bireyleri yönlendirirken; liderler değişen ve belirsizleşen koşullarda verdikleri kararlarla bireyleri etkilemektedir. Bu nedenle yöneticilerin lider olabilmek amacıyla, her koşulda inisiyatif olarak etkili kararlar vermeleri gerekmektedir.

Yönetimin kalbi olarak görülen karar verme, genellikle belirli koşullarda gerçekleştirilmektedir. Yöneticilerin karşılaştığı durumların çoğu daha önce başkaları tarafından da yaşandığı için, bu koşullarda hangi kararların verilmesi gerektiği bilinir. Benzer sorunlarla daha önce çok fazla karşılaşılması nedeniyle programlanmış kararlar verilmektedir. Yöneticilerin programlanmış koşullarda izlemesi gereken adımların çoğunlukla kanunlarla veya kurallarla belirlenmesi, verilecek kararları otomatikleştirmektedir. Bu nedenle günümüzde bir yöneticinin programlanmamış koşullarda vermiş olduğu kararlar, onu diğer yöneticilerden farklı kılmaktadır. Programlanmamış koşullar belirsizlik içerdiği için bu koşullarda karar vermek tamamen yöneticinin becerisine kalmaktadır.

Her ne kadar örgütlerde çoğunlukla programlanmış koşullar olsa da bu yaklaşım onlara sadece bir çerçeve çizmektedir. Programlanmamış koşullar, bünyesinde bir düzensizlik ve belirsizlik barındırırken; programlanmış koşulların tamamen öngörülebilir olduğu söylenemez. Bu durum bizi kaos kavramına götürmektedir. Erçetin, Potas, Kısa ve Açıklık'a (2013) göre sistemlerin başlangıç koşullarına sıkı bir şekilde bağlı olması, sistemle ilgili tahmin yapmayı güçleştirmektedir. Bu yönüyle karar verme, sistemlerin başlangıç koşullarını belirlediği için verilen her karar sistemi öngörülemez şekilde etkilemektedir.

Kaos teorisine göre, sistemler birbirine benzer durumlarla karşılaşsalar dahi hiçbir zaman tamamen aynı durumla karşılaşamaz. Dolayısıyla karşılaşılacak durumlarda verilecek kararların önceden belirlenmesi, sistemler açısından sağlıklı olmayan sonuçlar doğuracaktır. Sistemler üzerinde belirsizliğin hâkim olması, yöneticiler tarafından verilecek kararların da belirsizliklerle dolu olmasına yol açmaktadır. Kahraman, Cebeci ve Ulukan'a (2003) göre karar vermek karmaşık bir yapıya sahiptir. Bulanık Küme Teorisi, bu karmaşık yapıya uyum sağlayarak belirsizliği insanın anlayabileceği hâle getirdiğini öne sürmektedirler. Bulanık mantığın insanların düşünme biçimine çok yakın olduğunu öne sürerek, bu mantığa göre alınan kararların daha isabetli olduğunu savunmaktadırlar.

Sistemlerin kaotik bir yapıya sahip olması, belirli koşullarda kullanılan alışılmış karar modellerinin yetersiz kalmasına neden olmakta; verilen kararlar genellikle "doğru karar" ve "yanlış karar" olarak nitelendirilmektedir. Belirsizlik durumunda verilen kararlarda ise hangi kararın tamamen doğru veya yanlış olduğunu ifade etmek güçleşmektedir. Bu durumlarda insanın düşünme mantığına yakın olan "bulanık mantık" ile karar vermenin, yöneticilerin yönetim becerisini geliştireceği söylenebilir. Bu çalışmada, yönetimin kalbi olarak görülen karar verme konusu irdelenerek kaos ortamında nasıl karar verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Yönetimin Kalbi "Karar Verme"

Bir örgütte bulunan herkes karar verebilirken, yöneticiler için karar vermenin özel bir önemi vardır. Karar verme; yönetimin planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetleme işlevlerinin bir parçasıdır. Dolayısıyla karar verme yönetim süreçleri ile doğrudan ilişkilidir ve yönetimde kilit noktadadır. Bu anlamda karar verme, yönetimin kalbi olarak ifade edilebilir (Robbins vd., 2013). Herbert Simon'a atfedilen "Yönetimin kalbi karar vermedir." sözü, yönetim alanında genel olarak kabul edilen bir görüştür. Yönetim süreçlerini POSDCORB (Planning, Organizing, Staffing, Directing, Co-ordinating, Reporting, Budgeting) şeklinde formüleştiren Gulick ve Urwick (1937), yönetmeyi bir karar verme işi olarak görmüştür (Akt: Çelikten, 2001). Karar verme işi bütün yönetim fonksiyonlarını kapsamakta ve yönetsel süreçlerin tamamı karar vermeyi içermektedir. Bundan dolayı, yönetim süreçlerinin nitelikleri karar vermeye bağlı kılınmaktadır (Aydın, 2014; Lunenburg ve Ornstein, 2013).

İlk defa Gulick ve Urwick tarafından belirlenen yönetim süreçlerine daha sonra farklı yorumlar getirilmiştir. Belirlediği yönetim süreçlerini Gulick ve Urwick'in yaptığı gibi PÖPAYED şeklinde formüleştiren Fişek (2011), her yönetim sürecinin odaklandığı sorulara dikkat çekmiştir. Planlama: Örgütün uzun vadedeki amaçları nelerdir? Örgütlenme: Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için en az kaç çalışana ihtiyaç vardır? Personel Alımı: Örgüte alınacak kişiler hangi özellikleri taşımalıdır? Yöneltme: Çalışanların motivasyonu nasıl artırılabilir? Eşgüdümleme: Örgüt çalışanlarının iş birliğinin sağlanabilmesi için neler yapılmalıdır? Denetleme: Örgüt içerisindeki faaliyetlerin denetlenmesi nasıl olmalıdır?

Görüldüğü gibi her yönetim sürecinin karar verme ile ilişkisi bulunmaktadır. Yönetim süreçlerinin her birinde karar vermeye gerek duyulmaktadır. Bu nedenle karar verme, yönetimin kalbinde yer almaktadır. Bu bakımdan Gregg'in (1957) de yönetim süreçleri ile ilgili bir sınıflandırma yaptığı ve karar vermeyi bu sürece dahil ettiği bilinmektedir. Her örgütte, yöneticiler karar verirken bu kararlardan bazıları öze bazıları da prosedüre yönelik olmaktadır (Aydın,

2014). Yöneticilerin verdiği kararlar, sonuçları itibarıyla örgütteki herkesi etkilemektedir. Kararların küçük veya büyük olması, etkisinin görülmesini değiştirmemektedir. Yöneticilerin aldığı kararlar kurumlarını doğrudan ilgilendirdiğinden, etkili bir yönetimden söz edebilmek için karar verme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Karar verme yönetim açısından önemli iken, kararların anlaşılması görülebilen eylemler aracılığıyla olmaktadır. Örgütlerde konulan kurallar, politikalar ve bütün somut olaylarda etkililik ölçütü kullanıldığı için alınan kararların da etkili olması amaçlanır. Dolayısıyla yöneticinin başarısı veya başarısızlığı, verdiği kararların sonucuna göre değerlendirilmektedir. Bu nedenle yöneticiler, başarısız olmamak için doğru ve etkili kararlar vermek zorundadırlar (Çelikten, 2001). Karar vermenin önemi ve zorluğu M. Çelikten, Gılıç, Y. Çelikten ve Yıldırım'a (2019) göre yöneticilerin hızlı ve etkili kararlar verebilmesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla bir yöneticinin etkili kararlar verebilmesi için, yönetim süreçlerine dikkat ederek iyi bir şekilde yapılandırması şarttır. Karar verme işlemi yönetim süreçleri ile ilişkili olduğundan, her süreçte en iyi kararın verilmesi gerekmektedir.

Karar ve Karar Verme Modelleri

Karar verme, iki veya daha fazla seçeneğin olduğu durumlarda kullanılan bir kavramdır. Karar, birden fazla seçenek arasından bir seçim yapma işlemidir. Eğer tek bir seçenek varsa, bir seçimden bahsedilemeyeceği gibi karar verme işlemi de söz konusu olamaz (Esin ve Şahin, 2012). Karar verme, yönetici konumundaki kişilerin en önemli sorumluluğu olmasına rağmen; kararların eyleme dönüştürülememesi durumunda iyi niyetten öteye geçemezler (Hoy ve Miskel, 2012). Bütün örgütlerin karar verme gereksinimi vardır. Örgüt yöneticilerinin karar verme durumunda oldukları gibi örgüt üyeleri de nitelikli kararlar vermek zorundadırlar. Ancak karar vermeyi gerektiren sorunlar hakkında yeterli bilgi sahibi olunamazsa mantıklı kararlar da verilemez (Aydın, 2014). Örgütlerin yönetimi açısından oldukça önemli olan karar verme konusuyla ilgili literatürde çok fazla araştırmaya rastlanmaktadır (Bozkurt ve Ercan, 2019; Çelikten, 2001; Esin ve Şahin, 2012; Seçme ve Özdemir, 2008; Türkşen, 1985; Urfalıoğlu ve Genç, 2013; Yavaş, T. Ersöz, Kabak ve F. Ersöz, 2014). Yöneticilerin örgütü iyi bir şekilde yönetebilmesi ve örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için nitelikli kararlar verebilmesi gerekmektedir.

Yöneticiler, daha önce sıkça karşılaşılan ve artık rutine dönen durumlarla ilgili programlanmış kararlar verirken nadir olarak karşılaşılan durumlarda programlanmamış kararlar vermek durumundadır. Programlanmış kararlar, yöneticinin takdir yetkisini kullanma ihtiyacını azaltan kararlardır. Fakat yöneticinin yönetim becerileri ve tecrübesi, programlanmamış kararlar verildiğinde ortaya çıkmaktadır (Robbins vd., 2013). Yöneticilerin farklı koşullarda kararlar vermeleri beklenmekle birlikte, karar verme konusunda da birçok farklı yaklaşım geliştirilmiştir. Bu çalışmada karar vermenin yönetimle ilgisi ele alındığı için karar verme modellerinden Rasyonel Model, Sınırlı Rasyonellik Modeli ve Sezgisel Karar Verme Modeli üzerinde durulmuştur.

Rasyonel Karar Verme Modeline göre, karar verme tamamen rasyonellik üzerine kurulmalıdır. Bu modelde karar vericiler bütün seçenekleri değerlendirerek, amaçlarına ulaşabilme olanağını en üst seviyeye çıkaracak kararı seçmektedirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bunun yanında Sınırlı Rasyonellik Modeline göre, yöneticilerin bütün alternatifleri değerlendirebilmeleri mümkün değildir. Yöneticiler maksimuma erişmeyle uğraşmak yerine, erişebildikleri minimum ile yetinmektedirler. Bu modele göre yöneticiler, yeterince iyi olduğunu düşündükleri yani kendilerine en azından tatminkâr gelen çözümleri kabul etmektedirler. Rasyonel ve Sınırlı Rasyonellik Modellerini tamamlayan üçüncü karar verme modeli Sezgisel Karar Verme Modelidir. Yöneticiler karar verirken çoğunlukla sezgilerinden yararlanmaktadır. Yöneticiler deneyim, duygu ve birikimleri yardımıyla karar vermektedirler. Yapılan araştırmalara göre, sezgilerini kullanarak etkili kararlar veren yöneticiler de bulunmaktadır. Buna göre yöneticilerin karar verirken hislerini tamamen bir kenara bırakmaları çok da iyi bir tavsiye olarak görülmemektedir (Robbins vd., 2013).

Karar Vermenin Kaos Teorisi ile İlişkisi

Kaos terimi ilk kez Henri Poincaré tarafından 1900 yılında, güneş sisteminin kararlı olup olmadığını ispatlamaya çalışması ile kullanılmıştır. Poincaré, güneş sisteminin nasıl hareket ettiğini belirleyen denklem sistemini çözebilmenin başlangıç koşullarına hassas bağımlılık gösterdiğini bulmuştur. Ancak başlangıç koşullarının hiçbir şekilde tam olarak bilinmesinin mümkün olmayacağı için güneş sisteminin kararlı olup olmayacağına da bilinmeyeceği sonucuna ulaşmıştır. Poincaré, öngörülemez bu durumu "kaos" olarak adlandırmıştır (Karaçay, 2004).

Modern bilim anlayışı, Newtoncu fizik anlayışı ile evreni bir makine olarak görmektedir. Buna göre doğada kesinlik ve tahmin edilebilirliğin hâkim olduğu görüşü nedeniyle, bilim adamlarının doğayı kontrol edebileceği düşünülmektedir. Modern bilim anlayışına göre evren bir kesinlik sistemine sahiptir, beklenmeyen durumlar ve sürprizlere yer yoktur (Dulupçu ve Okçu, 2001). Kaos teorisi, Newtoncu fizik anlayışının savunduğu

öngörülebilirliği reddetmektedir (Öztaş, 2003). Kaos denildiği zaman her ne kadar akla ilk başta rassallık ve anarşi gibi sözcükler gelse de kaos teorisi bunlarla ilgili değildir. Kaos teorisi, düzensizliğin içerisindeki düzeni araştırmaktadır (Gürsakal, 2001).

Doğrusal sistemlerde neden sonuç ilişkisi vardır. Fakat kaos teorisi için bu durum söz konusu değildir. Doğrusal sistemler domino taşlarına benzetilebilirken kaotik sistemler bowlinge benzetilebilir. Bowling topu bırakıldığı zaman sayısız değişken devreye girer ve topun tam olarak nereye gideceği kestirilemez (Glickman ve Gordon, 2014). Kaos, doğrusal olmayan olayların açıklanmasında kullanılan bir teoridir. Kaos teorisinde başlangıç koşullarına sınıksız bir bağımlılık (kelebek etkisi) söz konusu olduğu için en küçük değişkenin bile hesap edilmesi gerekmektedir (Erçetin, Açıkalin ve Bülbül, 2013). Bunun yanı sıra kaotik sistemler tamamen seçkisiz de değildir. Kaotik sistemler her ne kadar karmaşık ve öngörülemez örüntülere sahip olsa da belirli parametreler içinde kalırlar (Gleick, 2008). Erçetin, Açıkalin ve Bülbül'e göre kaotik sistemlerin belirli parametrelerde kalmasını sağlayan garip çekiciler vardır. Garip çekiciler, birbirine benzeyen ve kendini tekrar eden fraktal yapılar oluşturmaktadır.

Aynı nedenler her zaman aynı sonuçları doğurmadığı için örgütlerde de bir öngörülemezlik söz konusudur. Dolayısıyla örgütler kaotik sistemler olarak görülebilir. Varlığı örgütlerde fark edilen ve yönetimin kalbi olan karar verme, kaos teorisiyle yakından ilişkilidir. Kaos teorisinde var olan kavramların, karar vermede de olduğunu söylemek mümkündür. Kaos teorisinde yer alan başlangıç koşullarına hassas bağımlılık, karar vermede de söz konusudur. Karar vermek yönetimin merkezinde yer aldığı için verilen kararlar örgütü etkilemektedir. Verilen kararların en başta nasıl verildiği yönetimin yapısını doğrudan etkilemektedir. Başlangıçta verilen bir kararda yapılan en küçük değişiklik, ulaşılmak istenilen sonuç yerine bambaşka bir sonuca ulaşılması ile neticelenebilir. Bu yönüyle karar vermeyi yönetimin başlangıç koşulu olarak görmek mümkündür. Başlangıçta verilen kararlara yönetimin çok hassas bir şekilde bağımlı olmasının yanında, verilen kararlarda sonradan yapılan en küçük değişiklikten de etkilenmektedir. Bunu da kaos teorisindeki kelebek etkisi ile açıklanabilir.

Karar verme bütün yönetim süreçlerini etkilediği için, yöneticilerin karar vermede zorluk yaşamasına da neden olmaktadır. Bu durum, yönetimin öncelikle karar verme işi olduğunu doğrulamaktadır. Karar vermenin zorluğu sadece yönetimin özü olmasından değil, aynı zamanda yöneticilerin her istediği kararı verememesinden de kaynaklanmaktadır. Yöneticiler karar verirken bazı etkenleri göz önünde bulundurmak zorundadır. Örgütün bulunduğu çevre, yöneticinin bağlı olduğu üst yönetici ile yöneticinin uymak zorunda olduğu kanunlar ve kurallar yöneticilerin vereceği kararlarda onlara sınır çizmektedir. Bu etkenler yöneticilerin karar verirken belirli parametreler içinde kalmasını sağlamaktadır. Yöneticinin vereceği kararlar ve sonuçları kestirilemese de garip çekici olarak adlandırılan etkenler nedeniyle kararın ve sonucunun sınırı tahmin edilebilir. Yönetici karar verdikten sonra bu kararı uygulama sürecinde verilen kararı destekleyen nitelikte, benzer ve birbirini tekrar eden kararlar verilmektedir. Garip çekiciler nedeniyle, yöneticilerin verdiği kararlara benzeyen ve kendini tekrar eden kararlar fraktal yapılar oluşturmaktadır.

Kaos Teorisi ve Bulanık Mantıkla (Fuzzy Logic) Karar Verme

Yönetim ve karar verme sürecinin her geçen gün daha karmaşık hâle gelmesi ve karar vermeyi etkileyen faktörlerin artması, yöneticileri farklı seçenekler arasından en fazla fayda sağlayanını tercih etmek zorunda bırakmaktadır (Şengül, Eren ve Shiraz, 2012). Seçme ve Özdemir'e (2008) göre, karar vermek zorunda olan insanlar açısından kesin ve belirli yargılar yerine aralıklı yargılarda bulunmak daha güvenilirdir. İnsanların düşünme biçimindeki algı farklılıklarını ve belirsizlikleri "bulanıklık" kavramı ile açıklamak mümkündür (Başkaya, 2011). Bulanık mantık, insan düşüncesindeki belirsizlikle ilgilidir. İnsan düşüncesinin bulanıklığından dolayı oluşan belirsizlik, bulanık küme teorisi ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Klasik mantıktaki 0 ve 1 ile temsil edilen sistem, insan düşüncesinin bulanıklığı nedeniyle bu düşünceleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Zadeh, 1965).

Bulanık küme teorisi, belirsizlik ifade eden ve anlaşılması güç olan kavramlara üyelik derecesi getirerek onları belirginleştirmeyi amaçlamaktadır (Türkşen, 1985). Bulanık küme teorisi ile net olmayan az, orta, çok gibi nitel ifadeler nicel ifadelere dönüştürülerek daha anlaşılır hâle gelmektedir. Bulanık küme teorisi, kesin bilgiler yerine yaklaşık bilgilerin kullanılması ve karar vermedeki belirsizliği insanın sorgulamasına uygun duruma getirmektedir. Bulanık mantığın insanın düşünme mantığına çok yakın olması, bulanık mantıkla verilen kararların daha isabetli olmasını sağlamaktadır (Seçme ve Özdemir, 2008).

Kaotik sistemlerin öngörülemez olması, kesin kararlar vermeyi zorlaştırmaktadır. Kaotik sistemler öngörülemediği için, karar verirken sadece doğru veya yanlış seçeneğine yer verilmesi belirsizliği daha da arttırmaktadır. Kaotik sistemlerde belirsizliğin hâkim olması, verilecek kararları da öngörülemez hâle getirmektedir. Belirsizliğin en aza indirilebilmesi için her değişkeni göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Kaos teorisindeki kelebek etkisi kavramına göre, ihmal edilen veya ölçülemeyen en küçük değişken bile tahmin edilemeyecek sonuçlara yol açabilmektedir.

Yöneticiler, belirsizliğin olmadığı durumlarda karar verirken çok fazla zorluk yaşamazlar. Bununla birlikte belirsizlik durumunda verilen kararın ne kadar etkili olduğu zamanla anlaşılabilir. Yönetim süreçleri doğrudan karar verme ile ilişkili olduğu için iyi bir yönetici en doğru kararı vermek durumundadır. En doğru kararı verebilmek için de yaşanan belirsizliğin anlaşılır hâle getirilmesi gerekmektedir. Bulanık mantıkla karar verme kavramı, doğru veya yanlış olarak nitelendirilemeyecek seçeneklerin derecelendirilmesine yardımcı olarak belirsizliği açıklamaya çalışmaktadır. Böylece hem hızlı hem de en doğru kararın verilmesi mümkün hâle gelmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yöneticilerin daha önce karşılaşılmış durumları ifade eden programlanmış koşullarda karar vermeleri daha kolay olmaktadır. Çünkü daha önce bu koşullarla ilgili karar verilmiş ve uygulanmış olması nedeniyle bir belirlilik mevcuttur. Fakat ilk defa karşılaşılan durumları ifade eden programlanmamış koşullarda ise belirsizlik söz konusudur. Bu sebeple programlanmış koşullarda verilecek kararlar için otomatikleşen kurallar veya oluşan teamüller vardır. Ancak kaos teorisine göre, daha önceki durumları etkileyen değişkenlerin yeni bir durumda sağlanamayacağı göz önünde bulundurulduğunda hiçbir zaman tıpatıp aynı koşulun gerçekleşmeyeceği görülmektedir. Bu nedenle programlanmış koşulların varlığından da söz edilemez. Bunun yerine “benzer koşullar” ifadesi daha doğru olacaktır. Böylece yöneticilerin benzer koşullarda benzer kararlar verdikleri söylenebilir. En azından benzer durum geçmişte yaşandığı için sonucun tam olmasa da kestirilebilmesi mümkündür ve hızlı karar verme gereksesi ile bu yola başvurulabilir.

Karar vermenin yönetimin merkezinde yer alması nedeniyle, bir yöneticinin yönetim görevini gerçekleştirebilmesi için öncelikle karar vermesi gerekmektedir. Belirli durumlarda verilecek kararlar için çok fazla seçeneğin olmaması bakımından, yöneticilerin başarılı veya başarısız olarak nitelendirilmesi daha çok onların belirsizlik durumlarında verdikleri kararlara bağlıdır. Yöneticiler karar verme sorumluluğunu daha çok belirsiz durumlarda yaşadıkları için etkili bir yönetici olup olmadıkları bu durumlardaki kararlarına göre ortaya çıkmaktadır. Bir yönetici için dikkat etmesi gereken kurallar, üst yöneticilerin kararları ve çevre gibi unsurlar karar verirken onları sınırlamaktadır. Kaos teorisine göre bu etkenler garip çekici olarak adlandırılmakta ve oluşan sınırlar içerisinde yöneticinin verdiği kararlar fraktal bir yapı oluşturmaktadır.

Kaos teorisine göre, verilen bir karar ile istenilen sonuca ulaşmak her zaman mümkün değildir. Çünkü kararın uygulanması sürecinde hesap edilemeyen birçok değişkenle karşılaşmaktadır. Ayrıca başlangıç koşullarına hassas bağımlılık nedeniyle, yönetim tarafından başlangıç koşulu sayılabilecek karar vermenin çok iyi yapılandırılması gerekmektedir. İnsan düşüncesindeki belirsizlikten dolayı, klasik mantıkta olduğu gibi karşılaşılan seçenekler sadece doğru veya yanlış olarak nitelendirilemez. Bulanık mantığa göre, bu seçenekler doğru veya daha doğru seçenekler olabileceği gibi yanlış veya daha yanlış seçenek olarak da nitelendirilebilir. Bulanık mantık ve kaos teorisi birlikte düşünüldüğünde, verilen kararın en doğru karar olmaması durumunda istenilen sonuca yakın bir sonuç elde etmek mümkün değildir.

Kaos teorisine göre, verilen kararın uygulanması sürecinde yönetici en küçük değişkenden (kelebek etkisi) bile etkilenebilir. Bu yüzden amaca ulaşılması için yeni kararlar vermek gerekecektir. Eğer kararın uygulanması sürecinde, verilen kararlar klasik mantıkla tek kritere göre doğru veya yanlış olarak ele alınırsa diğer değişkenler göz ardı edilmiş olacaktır. Bunun neticesinde ulaşmak istenilen sonuçtan çok farklı bir sonuç elde edilebilir. Kaos teorisine göre, en küçük değişkenin bile dikkate alınması gerekmektedir. Bulanık mantığa göre ise ne kadar fazla bilgi varsa o kadar etkili kararlar verilebilir. Bulanık mantıkla karar vermede daha çok değişken göz önüne alındığı için istenilen sonuca daha yakın sonuçlar elde etmenin mümkün olacağı söylenebilir.

Yönetimin bir karar verme işi olması nedeniyle yöneticiler bir şekilde karar vermek zorundadır. Böylece kararlar doğru veya yanlış da olsa yönetim işi gerçekleşmiş olmaktadır. Türkiye’de çabuk karar verme anlayışının yaygın olduğu, “Kervan yolda düzülür.” atasözünden anlaşılmaktadır. Bu nedenle Türk milletinin çabuk karar vermeye alışkın yapısı, sezgisel kararlar vermeye daha uygundur. Bununla birlikte Yüksel’in (2013) kullandıkları yetkilerden ve yapılan işlerden sorumlu tutulma olarak tanımladığı “hesap verebilirlik” kavramı nedeniyle, yöneticiler çabuk karar verirken en azından tatmin edici olan sınırlı rasyonel kararlar vermektedir. Alt ve üst yöneticilerin etkili karar vermeleri onların etkinliğini gösterirken, karar vermekten kaçınmaları veya sadece işleyişin normal seyrinde devam etmesi için karar almaları da onların etkin olmadığını göstermektedir.

Yöneticilerin çoğunlukla benzer koşullarda karar vermek durumunda olmaları, benzer kararlar vermelerine neden olmaktadır. Oysa belirsiz koşullar onları farklı kararlar vermeye ve inisiyatif almaya zorlamaktadır. Yöneticilerin rasyonel kararlar almasını zorlaştıran nedenlerin başında ise kısa zamanda karar vermek zorunda olmaları ve kararların uygulanması sırasında etkili liderlik davranışı sergileyememeleri gösterilebilir. Çünkü yöneticinin düşük

bir beklenti içerisinde olması, çalışanların bunu karşılamasını kolaylaştırmaktadır. Yöneticinin liderlik davranışı göstermeden de bunu sağlaması mümkündür.

Öngörülebilir örgütlerde yöneticilik, alınacak kararların otomatikleşmesi nedeniyle kaos ortamında yöneticilik yapmaktan daha kolaydır. Oysa örgütlerin açık sistemler olduğunun genel bir kabul hâline geldiği günümüzde, sürekli bir değişimin yaşandığı çevresinden etkilenen örgütlerin öngörülebilir olduğunu söylemek zordur. Örgütlerin sürekli değişim yaşadığı son dönemlerde, yöneticinin emir vererek insanları yönetebilmesi çok mümkün görünmemektedir. Bu nedenle yöneticilerin verilen kararları hayata geçirebilmesi için liderlik özellikleri taşıyarak çalışanları motive etmesi zorunluluk hâline gelmiştir. Dolayısıyla kaos ortamında yöneticilik yapmak, etkili kararlar vermeyi ve bunları uygulamak için liderlik yapmayı gerektirmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2014). Eğitim Yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Başkaya, Z. (2011). Bulanık doğrusal programlama. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Bozkurt, Ö. ve Ercan, A. (2019). Çalışanların işe adanmışlıklarında karar verme tarzları belirleyici olabilir mi?. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(70), 882-902.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(2), 263-274.
- Çelikten, M., Gılıç, F., Çelikten, Y. ve Yıldırım, A. (2019). Örgüt yönetiminde karar verme süreci: Bitmeyen bir tartışma. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 15(2), 581-592. doi:10.17860/mersinefd.596817
- Dulupçu, M. A. ve M. Okçu (2000). Towards quantum economic development: Transcending boundaries. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 55(3), 29-53.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıkalın, Ş. N. ve Bülbül, M. Ş. (2013). A multi-dimensional approach to leadership in chaotic environments. S. Banerjee (Ed.), Chaos and Complexity Theory for Management: Nonlinear Dynamics içinde (s. 89-104). Hershey: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-2509-9.ch005
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Kısa, N. ve Açıkalın, S. N. (2013). To Be on the Edge of Chaos with Organizational Intelligence and Health. S. Banerjee (Ed.), Chaos and Complexity Theory for Management: Nonlinear Dynamics içinde (s. 182-201). Hershey: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-2509-9.ch009
- Esin, A. ve Şahin, S. T. (2012). Yöneylem araştırmasında yararlanılan karar yöntemleri. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Fişek, K. (2011). Yönetim. Ankara: Kilit Yayınları.
- Gleick, J. (1987). Chaos: Making a new science. New York: Viking Penguin.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Gordon, J. M. R. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gregg, R. T. (1957). The administrative process. R. F. Campbell ve R. T. Gregg (Ed.), Administrative Behaviour in Education içinde (s. 269-317). New York: Harper and Row.
- Gulick, L. ve Urwick, L. (1937). Papers on the science of administration. New York: Columbia University.
- Gürsakal, N. (2001). Yeni bilim. İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 3(1). <http://www.isguc.org/?p=article&id=110&cilt=3&sayi=1&yil=2001>
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). Eğitim yönetimi (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kahraman, C., Cebeci, U. ve Ulukan, Z. (2003). Multi-criteria supplier selection using fuzzy AHP. Logistics Information Management, 16(6), 382-394.
- Karaçay, T. (2004). Determinizm ve kaos. Mantık, Matematik ve Felsefe II. Ulusal Sempozyumu. 21-24 Eylül 2004. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztaş, N. (2003). Karmaşıklık bilimleri: Kaosun kıyısında bilim ve yönetim. M. Acar ve H. Özgür (Ed.), Çağdaş Kamu Yönetimi-I içinde (s. 45-74). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. (2013). Örgütsel davranış (İ. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). Yönetimin esasları (A. Öğüt, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seçme, N. Y. ve Özdemir, A. İ. (2008). Bulanık analitik hiyerarşi yöntemi ile çok kriterli stratejik tedarikçi seçimi: Türkiye örneği. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 22(2), 175-191.

Şengül, Ü., Eren, M. ve Shiraz, S. E. (2012). Bulanık AHP ile belediyelerin toplu taşıma araç seçimi. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (40), 143-165.

Türkşen, İ. B. (1985). Bulanık kümeler kuramı ve uygulamaları. Yöneylem Araştırması Dergisi, 4(1), 1-15.

Urfaloğlu, F. ve Genç, T. (2013). Çok kriterli karar verme teknikleri ile Türkiye'nin ekonomik performansının Avrupa Birliği üye ülkeleri ile karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 35(2), 329-360.

Yavaş, M., Ersöz, T., Kabak, M. ve Ersöz, F. (2014). Otomobil seçimine çok kriterli yaklaşım önerisi. İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi, 2(4), 110-118.

Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi [Özel sayı]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 404-420.

Zadeh, L. A. (1965). Fuzzy sets. Information and Control, 8, 338-353.

Yeme Bozuklukları ve Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar: Bir Gözden Geçirme

Eating Disorders and Early Maladaptive Schemas: A Review

ÖZET

Yeme bozuklukları, yeme tutumunda ve davranışında çeşitli bozulmaların meydana geldiği, kiloya ilişkin bozulmuş inançlar ve kilonun denetimine yönelik davranışlarla seyreden, kişinin psikolojik, sosyal ve fiziksel işlevlerinde bozulmaya sebep olan ruhsal bozukluklardır. Yeme bozukluklarının kökeninde birden fazla faktör vardır. Ancak bu faktörler çocukluk çağında giderilemeyen ihtiyaçlar noktasında benzerlik gösterir. Yapılan bu çalışmada yeme bozuklukları ile erken dönem uyum bozucu şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Günümüzde yeme bozuklukları tedavisinde bilişsel-davranışçı terapinin etkinliği kanıtlanmış olsa da kavramsal değerlendirmeler ve terapiler sonucunda elde edilen veriler yetersiz bulunmaktadır. Bu eksikliklerin ışığında, yeme patolojisine uygulanan şema terapinin faydalarına olan ilgi artmaktadır. Mevcut bulgular yeme patolojisinin şema odaklı kavramsallaştırmalarına destek vermekte ve yeme bozukluklarının belirgin uyumsuz şemalarla karakterize olduğunu doğrulamaktadır. Tedavi sonuçları ayrıca şema terapinin çeşitli teknikleri ile karmaşık yeme bozuklukları için umut verici müdahaleler olduğunu göstermektedir. Bu makale ilk olarak yeme bozukluklarını ve şemaları tanımlamış, ardından literatür taraması sonucunda ortaya çıkan sonuçları tartışarak gelecek çalışmalar için bir kılavuz görevi görmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeme Bozuklukları, Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar, Şema Terapi

ABSTRACT

Eating disorders are mental disorders in which various disruptions occur in eating attitudes and behaviors, which are characterized by distorted beliefs about weight and behaviors aimed at controlling weight, and which cause impairment in the psychological, social and physical functions of the person. There are multiple factors at the root of eating disorders. However, these factors are similar in terms of unsatisfied needs in childhood. In this study, it was aimed to examine the relationship between eating disorders and early maladaptive schemas. Today, although the effectiveness of cognitive-behavioral therapy in the treatment of eating disorders has been proven, the data obtained as a result of conceptual evaluations and therapies are insufficient. In light of these shortcomings, interest in the benefits of schema therapy applied to eating pathology is increasing. The current findings lend support to schema-focused conceptualizations of eating pathology and confirm that eating disorders are characterized by prominent maladaptive schemas. Treatment outcomes also suggest that various techniques of schema therapy are promising interventions for complex eating disorders. This article first defines eating disorders and schemas, then discusses the results of the literature review and aims to serve as a guide for future studies.

Keywords: Eating Disorders, Early Maladaptive Schemas, Schema Therapy


GİRİŞ

Yemek yeme insanın hayatını devam ettirebilmesi için gereken en temel fizyolojik ihtiyaçlardan bir tanesidir. Yaşam için gerekli olmasının yanında haz veren de bir davranıştır. Yeme davranışı bebeklikten ilk çocukluk dönemine kadar hızla gelişir ve yaşla birlikte gelişimine devam eder.

Yeme davranışının gelişimine etki eden bazı faktörler vardır. Bu faktörler arasında uyum sağlama mekanizmaları, ödül sistemi, bireyin motor, duyuşsal ve duygusal kapasitesi, içinde bulunulan sosyal çevre, kültürel etkenler, ebeveynlerin bakım verme becerileri ve tutumları vardır (Gönenir Erbay ve Seçkin, 2016). Bu sebeple yeme tutumu birçok olay ve durumdan etkilenebilmektedir.

Yeme bozuklukları; yeme tutumunda ve yeme davranışında ciddi bozulmaların meydana geldiği, kilo kontrolüne yönelik davranışlarla seyreden, fiziksel ve psikolojik süreçlerdeki fonksiyonların bozulması ile devam eden bir tanı grubudur (Faraji ve Fırat, 2022).

Araştırmacılar ve klinisyenler yeme bozukluklarını karmaşık, zorlayıcı ve ciddi ruh sağlığı problemleri arasında değerlendirmektedir (Turan, 2021). Ayrıca yeme bozukluklarının DSM-5'te yer alan ruhsal bozuklukların arasında

Nursena Öztürk¹ 

How to Cite This Article

Öztürk, N. (2023). "Yeme Bozuklukları ve Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar: Bir Gözden Geçirme" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7260-7270. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70450>

Arrival: 04 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0002-0423-0757

en yüksek ölüm oranına sahip olduğu belirlenmiştir (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013; Chesney vd., 2014). Türkiye’de yapılan bir çalışmada kadınların %33.6’sının, erkeklerin %6.3’ünün diyet yaptığı; kadınların %43’ünün, erkeklerin %18.3’ünün zayıf olmayı arzuladığı saptanmıştır (Orsel vd., 2004). Yeme bozukluklarının sonuçları genel olarak ciddidir. Örneğin kalp yetmezliği, beyin atrofi gibi fiziksel sonuçlara ya da intihar, depresyon, düşük yaşam kalitesi gibi psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Maher vd., 2022).

Erken dönem uyum bozucu şemalar çocukluk döneminde giderilmeyen bir takım temel duygusal ihtiyaçların ve olumsuz deneyimlerin sonucu olarak gelişmektedir. Bireyler yaşamlarını bu şemaların temelinde şekillendirmektedir. Erken dönem uyum bozucu şemalar, yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerle oluşan ve geçmişten gelecek yaşantılar için insanlara yol gösteren bilişsel yapılarıdır.

Yeme tutumunun duygusal şemalarla olan ilişkisinin incelendiği bir çalışmada, erkek katılımcıların yeme tutumları ile duygusal şemaları arasında doğrusal, kadın katılımcılarda yeme tutumlarının duygusal şemaları arasında dolaylı ilişki olduğu belirlenmiştir (Yıldız vd., 2019). Şema odaklı yaklaşım, yeme bozukluğu patolojisini bağlanmaya karşı telafi edici bir olumsuz etki ve sıkıntı yaratan bir tepki olarak kavramsallaştırmıştır. Bu da şemaların aktivasyonuna sebep olabilmektedir (Waller vd., 2007). Yapılan vaka çalışmalarının sonuçlarına göre anoreksiya nervozası ya da bulimiya nervozası olan bireyler ile sağlıklı kontrol grubundaki bireylere göre çok fazla erken dönem uyum bozucu şemaya sahip olduğu bildirilmiştir (Jones vd., 2005; Leung & Price, 2007). Ek olarak, araştırmada belirli şemalar ile kalori kısıtlaması (Deas et al., 2011), aşırı yeme (Jones vd., 2005), kendini kusturma (Jenkins vd., 2013) gibi yeme bozukluğu davranışları arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur.

Bu çalışmada yeme bozuklukları ve erken dönem uyum bozucu şemaların arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amaçlanmaktadır. Erken dönem uyum bozucu şemaların kökenine inip bu şemaları sağlıklı modlarla değiştirmeyi hedefleyen şema terapinin yardımıyla geçmişi düzenleme, şimdiki daha sağlıklı hale getirme ve geleceği koruma altına alma konusunda önemli ilerlemeler kaydedilebilir. Çalışmanın yeme bozuklukları alanında çalışan ve şema terapiyi uygulayan bireylere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YEME BOZUKLUKLARI

ICD-10’da yeme bozuklukları ‘‘Fizyolojik Bozukluk ve Fiziksel Etkenlerle Bağlantılı Davranışsal Sendromlar’’ başlığı altında sınıflandırılmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2020). Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (APA) sınıflandırma kitapçığı olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’nda (DSM-4)’te üç ana gruba ayrılırken yapılan son güncellemeler ile günümüzde DSM-5’de 8 kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategorideki yeme bozuklukları şunlardır: anoreksiya nervoza, bulimiya nervoza, tıknırcasına yeme bozukluğu, pika, ruminasyon (geri çıkarma) bozukluğu, kaçınıcı/kısıtlayıcı besin alımı bozukluğu, diğer belirlenmiş beslenme ve yeme bozuklukları, belirlenmemiş beslenme ve yeme bozuklukları. Özellikle yeme bozuklukları vücut ağırlığı ile aşırı uğraş ve yeme tutumlarındaki değişikliklerle karakterizedir. Yeme bozukluğu tanılarının arasındaki farklar çok keskin olmamakla birlikte farklı yeme bozuklukları zamanla birbirlerine evrilebilirler.

Anoreksiya nervoza, kişinin kilo almaya yönelik ciddi korkuları sebebiyle kalori alımını kontrol etmek için bilinçli olarak yeme davranışını azaltma, durdurma ya da yeme davranışına karşı telafi edici eylemlere başvurma şeklinde ifade edilmektedir (Yücel, 2009). Bulimiya nervoza, kişinin üç aylık süreçte haftada en az bir kere karşı koyamadığı ve direnemediği yeme isteği sonucunda gerçekleşen tıka basa yeme nöbetlerinden sonra kilo almamak için yaptığı laksatif-diüretiklerin yanlış kullanımı, kendini kusturma ve aşırı egzersiz gibi telafi edici davranışlar sergilemesi şeklinde seyreden bir çeşit yeme bozukluğudur (Yıldız, Demir ve Ünübol, 2019). Tıknırcasına yeme bozukluğu kişinin kendini aç hissetmemesine rağmen kısa bir zaman diliminde aşırı miktarda yemek yemesi şeklinde tanımlanmaktadır (DSM-5, 2013).

Sistematik olarak gözden geçirilen verilere göre; yeme bozukluğuna sahip olmanın yaşam boyu tahminleri kadınlar için %8,4 ve erkekler için %2,2 arasında değişmektedir. Ayrıca hem kadın hem erkek katılımcılarla birlikte yapılan çalışmalar sonucunda her iki cinsiyetin yeme bozukluğuna sahip olma oranı 2000-2006 yılları arasında %3.5 iken 2013-2018 arasında bu oranın %7.8’e yükseldiği tespit edilmiştir (Galmiche vd., 2019). Yaşam boyu görülme sıklığı ile ilgili araştırmalarda ise anoreksiya nervozanın görülme sıklığı %1, bulimiya nervozanın görülme sıklığı %1- %4.2 olarak saptanmıştır (Herzog ve Eddy, 2007). Ergenler ve genç yetişkinlerde yeme bozukluğuna sahip olma oranı % 4 olarak tespit edilmiştir. Geçmiş yıllarda yapılan epidemiyolojik araştırmalar değerlendirildiğinde modern ve yüksek gelir seviyesine sahip toplumlarda yeme bozukluklarının daha sık görüldüğü tespit edilmesine rağmen son yıllarda yapılan araştırmalara göre yeme bozukluğu görülme sıklığının gelir parametresine bağlı olmadığı saptanmıştır (Ertan, 2008). Yeme bozukluklarının günümüzde dünya genelinde, özellikle ergenlik ve genç erişkinlik dönemine girildikten sonra sağlıklı yeme davranışlarına paralel olarak arttığı belirlenmiştir (Goldschmidt vd., 2008). Buna ek olarak, yeme bozuklukları genel olarak kadınlarda daha fazla rastlanan psikiyatrik rahatsızlık olup kroniklik ve hastalığın tekrarlaması açısından da büyük risk taşımaktadır (Fairburn vd.,

2000). Ölüm tehlikesi bulunan bu tür bozukluklar kapsamında yapılan çalışmalar görülme sıklığının gitgide yaygınlaştığını ortaya koymaktadır (Herzog ve Eddy, 2007). Beslenme ve yeme bozukluklarının etiyojisine yönelik bulgulara bakıldığında bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular net bir sebebin olmadığını, ailevi ve sosyal etkileşimler, genetik faktörler, sosyokültürel ve bireysel faktörler gibi nedenlerin yeme bozukluklarının gelişmesinde çeşitli derecelerde rol oynadıklarını göstermektedir (Yücel, 2009).

Anoreksiya Nervoz

Genellikle ergenlik dönemindeki kişilerde görülen, çok düşük beden ağırlığı, bozulmuş beden imgesi algısı, kilo alma fobisi ve enerji alımının kısıtlanması/ durdurulması ile karakterize olan anoreksiya nervoz ruhsal hastalıkların en ölümcül olanları arasında yer almaktadır. Anoreksiya nervoz'un kısıtlayıcı ve bulimik olmak üzere iki tipi vardır. Bunlardan kısıtlayıcı tip davranışlarını sergileyen kişilerde günlük besin alımını kısıtlama, oruç tutma veya aşırı egzersiz yapma gibi davranışlar görülmektedir. Bulimik tip davranışlarını sergileyen kişilerde ise yüksek besin tüketme ve sonrasında kendi kendini kusturma, müshil veya diüretik benzeri ilaçları kullanarak yediklerini vücuttan atmaya çalışma gibi davranışlar görülmektedir (Balasundaram, 2021; Mitchell vd., 2020).

Anoreksiya nervozası olan hastaların çocukluk çağlarında özerk bir şekilde gelişip büyümesini zorlaştıran, çocuğun o şekilde çocuksu halde kalmasının desteklendiği bir aile patolojisinin bulunduğu ileri sürülmüştür (Öztürk ve Uluşahin, 2022).

Bulimiya Nervoz

Genellikle geç ergenlik veya erken yetişkinlik döneminde başlayan, üç aylık süreçte haftada en az bir kez tekrarlayan kontrolü kaybederek aşırı yeme atakları yaşama ve sonrasında kendi kendini kusturma, aç kalma, aşırı egzersiz yapma, müshil, diüretik veya diğer ilaçların kötüye kullanımı gibi telafi edici davranışlar sergileme ile karakterize edilen bir yeme bozukluğu olan bulimiya nervoz tedavi edilmediğinde ciddi sağlık sorunlarına neden olabilmektedir (Gorrell ve Le Grange, 2019).

Anoreksiya nervoz ile en basit ayırım yöntemi kişilerin vücut ağırlıklarıdır. Bulimiya nervoz olan kişiler aşırı miktarda yemeği yedikten sonra telafi edici davranışlardan herhangi birini gerçekleştirene kadar yenilen yemeğin bir kısmı kana karışarak kalori olarak vücuda eklenir. Bu sebeple bulimiya olan bireyler anoreksiya olanlara göre biraz daha kiloludur.

Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu

Tıkınırcasına yeme bozukluğu, aynı bulimiya nervozda olduğu gibi üç aylık süreçte haftada en az bir kez tekrarlayan aşırı yeme atakları ile karakterize olup bulimiya nervozanın tersine tıkınırcasına yeme bozukluğu olan kişiler aç kalma, kendi kendini kusturma, laksatif kullanma veya aşırı egzersiz yapma gibi telafi edici davranışlar yapmazlar (Agüera vd., 2020; Bergner vd., 2020; Guerdjikova vd.).

Tıkınırcasına yeme bozukluğu olan kişiler yeme atakları geçirdiklerinde günlük besin ihtiyaçlarının üstünde, kendilerini aç hissetmeseler dahi aşırı besin tüketme eğilimi sergiledikleri gözlemlenmektedir. Bununla birlikte tıkınırcasına yeme bozukluğuna sahip bireyler, aşırı yeme dürtülerini kontrol edememekten utandıkları için genellikle yalnız yemek yeme eğilimi gösterirler (Guerdjikova vd., 2019; Treasure vd., 2020).

Pika

Pika, bazı gıdalar ve besleyici değeri olmayan bazı maddelerin en az bir aylık süreçte sürekli tüketilmesi sonucunda oluşan yeme bozukluğu olup bu tür bozukluklarda tüketilen maddelerin sağlığa önemli zararları söz konusudur (Treasure vd., 2020). Kişilerin tükettikleri maddeler arasında kâğıt, toprak/kil, kül, alçı, nişasta, kömür, saç, çimen, tebeşir, buz, boya parçaları, ip, düğme, kahve telvesi, sigara izmariti, bez, yumurta kabukları ve bebek pudrası gibi maddeler yer almaktadır (Nasser ve Muco, 2018; Rodrigues vd., 2021).

Pika genellikle çocuklukta başlamaktadır. Etiyojisi hakkında henüz yeterli çalışma olmamasına rağmen; çocuklukta ihmal, stres, açlık, kültürel faktörler, mikro besinlerin eksikliği gibi nedenlerin hastalığa neden olduğu varsayılmaktadır.

Ruminasyon (Geri Çıkarma) Bozukluğu

Diğer yeme bozukluklarıyla da birlikte görülebilen ruminasyon bozukluğu, en az bir ay boyunca herhangi bir tikslenme, mide bulantısı veya kusma refleksi olmadan yutulan besinin tekrar ağza gelmesi şeklinde ifade edilmektedir. Sonrasında kişi ağza gelen besinleri dışarı tükürebilir veya tekrar yutabilir (Bryant-Waugh vd., 2019; Halland, 2019; Murray vd., 2019; Treasure vd., 2020). Nadir görülen bir yeme bozukluğu olup genellikle ilk

çocukluk döneminde fark edilmektedir. Yapılan bazı araştırmalara göre bu yeme bozukluğunun zekâ ve gelişim geriliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Kaçar ve Hocoğlu, 2019).

Kaçınıcı / Kısıtlayıcı Besin Alımı Bozukluğu

Kaçınıcı / kısıtlayıcı besin alımı bozukluğu, yiyecek kıtlığı, kültürel yeme tutumları ve psikolojik/tıbbi durumlar haricinde beslenmekten kaçınma veya kısıtlama davranışları ile karakterize bir yeme bozukluğudur (Erol, 2018). Bu yeme bozukluğunda beslenme eksikliği, belirgin kilo kaybı, tüp yardımıyla beslenme, ruhsal ve toplumsal işlevselliğin düşmesi gibi durum ve davranışlar görülebilmektedir. Bu tür bozukluklarda yemek yemenin iğrendirici sonuçlarıyla ilgili endişe duyma hissi baskın olup psikososyal işlevlerde dengesizlikler görülebilmektedir (Ayaz, 2021).

Diğer Belirlenmiş Beslenme ve Yeme Bozuklukları

Diğer belirlenmiş beslenme ve yeme bozuklukları, klinik olarak beslenme veya yeme bozukluğuna özgü belirtilerin çoğunlukta görüldüğü, ancak tanı kriterlerinin karşılanmadığı, hayati tehlikeye sebep olabilen yeme bozukluğu şeklinde tanımlanmaktadır (Nationaleatingdisorders.org, 2022).

Kişide toplumsal alanlarda işlevselliğe düşmeye veya klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya sebep olan, beslenme ve yeme bozukluklarından herhangi birinin belirtilerinin baskın olduğu ancak tanı kümesindeki belirtilerden herhangi birini tam karşılamayan durumlarda bu kategori kullanılmaktadır (Köroğlu, 2015).

Belirlenmemiş Beslenme ve Yeme Bozuklukları

Belirlenmemiş beslenme ve yeme bozuklukları kategorisinde, bireyde fiziksel, psikolojik, sosyal, mesleki ve toplumsal gibi alanlarda klinik açıdan belirgin bir sıkıntı oluşturan, beslenme ve yeme bozukluklarına dair belirtilerin görüldüğü, ancak bu belirtilerin tanı ölçütlerini tam karşılamadığı durumlar yer almaktadır. Bu kategori, tanı ölçütlerinin neden karşılanmadığını klinisyen belirlemek istemediğinde ve daha özgül bir tanı için yeterli bilgi olmadığı durumlarda kullanılır (Köroğlu, 2015).

ERKEN DÖNEM UYUM BOZUCU ŞEMALAR

Erken dönem uyum bozucu şemalar ya da kısa adıyla şemalar, yaşamın erken dönemlerinde başlayıp ilerleyen yıllarda da süren hatıralar, duygular, bilişler ve bedensel duyumlardan meydana gelen tema ya da kalıplaşmış örüntülerdir.

Bu duygusal ve bilişsel kalıplar, çocukluğun ilk dönemi boyunca gelişerek kişinin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkileri üzerinde etkili olur (Young vd., 2009). Şemaların oluşmasındaki süreci anlamak, onların ortaya çıkardığı problemlerle baş etmemizdeki zorluğu biraz daha azaltabilir. Bireylerin erken çocukluk deneyimleri, anne babaları ile olan yaşantıları, temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmaması ve travmatik deneyimler, şemaların oluşmasındaki temel etkenlerdir (Young vd., 2009).

Bir şema, bireylerin gerçeklik ya da deneyimleri üzerine binen onlara açıklama yapmalarında yardım eden, algılamalarda aracılık yapan ve tepkilerine rehberlik eden bir örüntüdür (Young vd., 2009). Şemalar yaşamın erken dönemlerinde oluşur, yaşam boyu detaylanır ve artık uygulanabilir olmasa bile daha sonraki yaşam deneyimleri üzerine eklenerek etkileme özelliklerini taşır. Kendilikle ilgili yaygın temalar olarak tanımlanan erken dönem uyumsuz şemalar, bireyin çocukluk evresinde yaşanan karşılanmamış duygusal gereksinimler sebebiyle gelişir ve yerleşir. Günümüzde bu şemalar 5 ana alan ve 18 adet şema ile gruplandırılır. Bu alan ve şemalar şunlardır:

Ayrılma ve Reddedilme Alanı: Duygusal Yoksunluk, Terk Edilme/ İstikrarsızlık, Güvensizlik/ Kötüye Kullanılma, Kusurluluk/ Utanç, Sosyal İzolasyon/ Yabancılaşma

Zedelenmiş Özerklik ve Performans Alanı: Bağımlılık/ Yetersizlik, Dayanıksızlık, İç İç Geçme/ Gelişmemiş Benlik, Başarısızlık

Zedelenmiş Sınırlar Alanı: Haklılık/ Üstünlük, Yetersiz Özdenetim

Başkaları Yönelimlilik Alanı: Boyun Eğicilik, Kendini Feda, Onay/ Kabul Arayıcılık

Aşırı Uyarılma ve Baskılama Alanı: Olumsuzluk/ Karamsarlık, Duyguları Baskılama, Yüksek Standartlar/ Aşırı Eleştiri, Cezalandırıcılık.

Başkalarına güvenli bağlanma ihtiyacının karşılanmaması ile ortaya çıkan şemalar daha çok “Ayrılma” ve “Reddedilme” alanında toplanmaktadır. Bununla birlikte zorluklarla aktif mücadele etme, bir işi başarma, tek başına kalma, sevilen birisinden ayrı kalma, bağımsız çalışma gibi alanlarda yetersizlik düşünce ve tutumları “Zedelenmiş Özerklik ve Performans” alanı ile karakterizedir. “Zedelenmiş Sınırlar” alanındaki şemalara sahip

bireyler karşılıklılık veya öz disiplin konusunda yeterli içsel sınırlar geliştiremeyen niteliklere sahiptir. Gereksinim ve duyguları ifade ihtiyacının giderilememesiyle oluşan şemaların toplandığı alan ise “Başkaları Yönelimlilik” alanıdır. Kendiliğindenlik ve oyun ihtiyacının giderilememesiyle oluşan şemalar ise “Aşırı Uyarılma ve Baskılama” alanında toplanmaktadır.

Şemaların Tanımı

Erken dönem uyum bozucu şemalar 18 şema olarak kategorize edilmiştir. Bu şemalar şu şekilde sıralanmaktadır:

Duyusal Yoksunluk: Diğer insanların varlığına rağmen onlardan duygusal olarak ihtiyaç duyduğu şeyleri alamamış olma duygusunu yarattığı şemadır.

Terk Edilme/ İstikrarsızlık: Çocuğun çok uzun süre boyunca ve tahmin edilemeyen bir şekilde gerçekten ortada bırakılmış olmasından kaynaklanan şemadır.

Güvensizlik/Kötüye Kullanılma: Bu şema, başkaları tarafından aşağılanma, aldatılma, yaralanma, istismar edilme ve manipüle edilme gibi kötü tecrübelerin neticesinde oluşmaktadır. Aynı anda aşırı derecede ihmal edilmişlik veya sürekli olarak hakkını alamamış olma duygusu ve içinde bulunulan durumu değiştirme şansının olmadığı duygusu bu şemanın oluşumuna sebep olabilmektedir.

Kusurluluk/ Utanç: Bakım veren kişilerin değer azaltıcı eleştirileri sonucunda değersiz, kötü hissetmek, istenilmeme ve sevmeye değer olmama gibi duygulara yol açan şemadır.

Sosyal İzolasyon/ Yabancılaşma: Bu şema genelde, ergenlik ve gençlik döneminde dışlanma, aşağılanma ve bunu takriben gelişen geri çekilme sonucunda oluşur

Bağımlılık/ Yetersizlik: Bu şema, söz konusu birey yerine aşırı derecede kontrolcü olan ebeveynin birçok kararı üstlenmesi durumunda ortaya çıkar.

Dayanaksızlık: Bu şema bakım veren kişilerin aşırı evhamlı/ kaygılı tavırları, söz konusu bireyin kendisini uygun şekilde koruyamayacağını, sürekli bir şekilde felaketlerin veya kötü olayların tehdidi altında hissetmesine neden olduğu durumlarda ortaya çıkar.

İç İçe Geçme/ Gelişmemiş Benlik: Bu şema, ebeveyn veya partner ile aşırı derecede bağlılık içinde olmayı tanımlar. Kişinin kendi mutluluğu, diğer insanların memnuniyetine bağlıdır. Aile ile iletişim halinde olmadığında boşluk, güvensizlik ve oryantasyon eksikliği gibi duygular meydana gelir.

Başarısızlık: Bu şema, bakım verenlerin aşırı eleştirel, başarıya yönelik geri bildirimler vermeleri ile desteklenerek öz güven eksikliğine sebep olur.

Haklılık/ Üstünlük: Bu şemada söz konusu bireyler, kendileri için özel hak ve ayrıcalıklılık talep ederler. Örneğin trafik kurallarına uymak zorunda olmamak gibi. Aynı şekilde, istedikleri şeyleri elde etmeyi de beklerler. Başkalarının gereksinimleri ve duyguları konusunda bir hassasiyetleri yoktur.

Yetersiz Özdenetim: Bireyin çocukluğunda yeteri kadar talepte bulunulmamış olması, çaba gösterme, hayal kırıklıklarını tolere etme, duygularını düzenleme ve uyum gösterme arzusunu azaltan şemadır.

Boyun Eğicilik: Bu şema, bakım veren kişilerin devamlı olarak çocuğun duygularının, ihtiyaçlarının ve isteklerinin önemli olmadığı hissini vermesinden kaynaklanır. İleriki dönemlerde pasif-agresif davranış, kontrolsüz öfke nöbetleri, psikosomatik belirtiler, madde bağımlılığı veya genel duyu azalması şeklinde kendini gösterebilir.

Kendini Fedâ: Bakım verenlerin, çocuğu kendi problemlerinin çözümünde kullanmaları halinde, çoğunlukla söz konusu bireylerde az düzeyde de olsa sevgi görmek için başkalarının isteklerini yerine getirme ihtiyacının gelişmesiyle oluşan şemadır.

Onay/ Kabul Arayıcılık: Bakım veren kişilerin aşırı derecede sosyal olarak talep edilen davranışın gösterilmesini ısrarla beklemeleri, söz konusu bireyin ileriki yıllarda öz değerini arttırmak için iyi davranışlar ile ilgi çekmeye veya hayranlık kazanmaya çalışmasına neden olabilir.

Olumsuzluk/ Karamsarlık: Bu şemaya sahip olan bireylerde, olumsuzluk ya da karamsarlık bir kişilik özelliğidir. Hiç durmadan geleceğe yönelik kötüleştirmelerden ya da krizlerden dolayı kaygılanırlar ve bunların başladığına dair işaretler ararlar

Duyguları Baskılama: Bu şemaya sahip bireyler çevresindekiler tarafından eleştirilmemek ve kendi öz dürtülerinin kontrolünü kaybetmemek için spontan duyguları ve iletişimleri engelleme eğilimi gösterirler. Çoğunlukla bu bireyler öfkeyi ve olumlu dürtüleri bastıran, incinebilirliği ifade etmede güçlük yaşayan ve duyguları önemsiz göstererek rasyonelliğe aşırı önem veren tutum sergilemektedir.

Yüksek Standartlar/ Aşırı Eleştiri: Bu şema, ebeveynin aşırı derecede başarı talep etmesinden dolayı oluşur. Bu sebeple mükemmeliyetçilik, aşırı içselleştirilmiş başarı beklentisi, her zaman etkin ve zamandan tasarruf ederek yaşama eğilimi olarak kendini gösterebilir.

Cezalandırıcılık: Bu şema, bireylerin kendilerine ya da başkalarına ait yanlış ve zayıflıklara dayanamamalarına ve bunları ağır şekilde cezalandırma eğilimi içinde olmalarına yol açar. Normalden sapan davranışlar kabul edilmez, kurallara uymayan istisnai durumlar hoş görülmez (Roediger, 2015).

YEME BOZUKLUKLARI VE ŞEMA TERAPİ

Genellikle ergenlik döneminde ortaya çıkan ve kronik bir seyir izleyen yeme bozuklukları, yaşamı tehdit eden psikolojik rahatsızlıklardır ve tedavi seçeneklerini araştıran çok sayıda çalışmaya rağmen tipik olarak tedavi edilmeleri çok zordur. Yeme bozukluğu olgularının yüksek düzeyde eş tanı oranına sahip ve çetrefilli olmasının sebepleri arasında etkinliği azalmış bir tedavi yaklaşımı ve tedaviyi yarım bırakma oranlarının fazla olması yer almaktadır.

Yeme bozukluklarına ilişkin kanıta dayalı psikolojik tedaviler son on yılda katlanarak artmaya başlamıştır. Bununla birlikte tedavilerin artış göstermesinin yanında gerçek yaşamdaki standart protokollere uymayan ya da tedavilere yanıt vermeyen bazı olguların varlığı da göz ardı edilmemelidir.

Yeme bozukluklarının anlaşılmasındaki ilerlemeler genellikle etiyolojileri ve ilişkili tedavileri ile ilgili teorik formülasyonlarla desteklenmektedir (Pennesi and Wade, 2016). Son 20 yıla kadar “Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)” modeli yeme bozukluklarının tedavisinde en kapsamlı olarak araştırılan ve yaygın olarak kabul edilen teorik modeldir (Fairburn vd., 2003). Önceki yıllardaki BDT modelleri, bozulmuş yeme tutumunun, kilo ve vücut şekline karşı uyumsuz tutumların yeme bozukluğu patolojisinin sürmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır (Fairburn, 1981). Bu önermeye dayanarak Fairburn ve arkadaşları daha sonraki yıllarda tanılar arası bir yaklaşım önererek BDT’nin gelişmiş formu olan ve yeme bozukluklarına özgü BDT-E protokolünü yayınlamışlardır. Bu protokole göre yeme bozukluklarının belirleyicisi olan 4 özellik düşük benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, kişilerarası zorluklar ve duygu durum değişimleri karşısında yaşanan zorluk olarak bildirilmiştir.

Bu model; yeme davranışı ile birlikte aşırı değerlendirilen kilo ve vücut şekli inançlarını açıklamaya çalışırken, aynı zamanda psikolojik müdahalenin temellerini çizmeye çalışmaktadır. BDT’nin diğer terapi teknikleriyle karşılaştırıldığında yeme bozukluklarının tedavisinde en etkin yöntem olduğu saptanmış olsa da tedavi şekillerinin yapılan çalışmalarla farklılaştığı görülmektedir (Agras vd., 2000; Dalle Grave vd., 2013; Fairburn, 2008; Grenon vd., 2019; McIntosh vd., 2016; Waller vd., 2014; Zipfel vd., 2014).

Geliştirilmiş bilişsel davranışçı terapi son yıllarda bulimiya nervoza ve tıknırcasına yeme bozukluğu olgularında iyileşmeye yol açmıştır, ancak yine de hastaların %40-50’si takip sırasında semptomlar göstermeye devam etmektedir (Byrne vd., 2011; Fairburn vd., 2009; Poulson vd., 2014). Anoreksiya nervoza’nın tedavisi özellikle zor olmaya devam etmektedir. Çünkü BDT-E’nin sonuçları yüksek yıpranma oranları ve sınırlı etkinlik oranları bildirmiştir (Simpson, 2021).

Yeme bozukluklarının yüksek şiddeti ve kalıcı doğası nedeniyle Şema Terapi, Bilişsel Davranış Terapi’den daha etkili bir tedavi yöntemi olarak önerilmiştir. Yeme bozukluğu olan yetişkinlerde Şema Terapi’nin etkinliğini değerlendirmek için günümüze kadar farklı değişkenleri ölçen birçok çalışma yapılmıştır (Maher vd., 2022). Şema Terapi’nin yeme bozuklukları ile örtüşmesi psikopatolojiyi öne çıkaran kanıtlardan türemiştir. Yeme bozukluğu olan bireyler hem bozukluğa özgü bilişleri hem de kendileri, başkaları ve dünya hakkında koşulsuz olumsuz inançları onaylamaktadır (Hughes vd., 2006). Bu tür kanıtlar Young ve arkadaşlarının (2003) tanımlarıyla Şema Terapi’nin merkezinde olan erken dönem uyum bozucu şemalarla uyumludur. Şema odaklı yaklaşım, yeme bozukluğu patolojisini bağlanmaya karşı telafi edici bir olumsuz etki ve sıkıntı yaratan bir tepki olarak kavramsallaştırmıştır ki bu da şemaların aktivasyonuna sebep olabilmektedir (Waller vd., 2007).

Yapılan vaka çalışmalarının sonuçlarına göre anoreksiya nervozası ya da bulimiya nervozası olan bireylerin sağlıklı kontrol grubundaki bireylere göre daha fazla erken dönem uyum bozucu şemaya sahip olduğu bildirilmiştir (Jones vd., 2005; Leung & Price, 2007). Ek olarak, araştırmada belirli şemalar ile kalori kısıtlaması (Deas vd., 2011), aşırı yeme (Jones vd., 2005), kendini kusturma (Jenkins vd., 2013) gibi yeme bozukluğu davranışları arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. 2021 yılında yapılan ve toplam 29 çalışmanın dahil edildiği bir meta analiz çalışmasında sağlıklı kontrol grupları ve değişen klinik popülasyonlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalara göre yeme bozukluğuna sahip bireylerin “Haklılık” hariç tüm şemalarında önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Bununla birlikte, “Yüksek Standartlar” tüm yeme bozukluklarında önemli bir şema olarak gözükmektedir; “Yetersiz Özdenetim” şeması kısıtlayıcı davranış örüntülerine sahip yeme bozukluğu tanılarında önemli ölçüde düşük çıkmıştır (Maher vd., 2022).

Yeme bozukluğu olgularında tutarsız veya ideal olmayan tedavi şekillerine bakıldığında birkaç ortak faktöre rastlanmıştır. Bu faktörlere örnek olarak tedaviyi yarım bırakma oranları (Fassino vd., 2009), karmaşık komorbiditelerin varlığı (Thompson-Brenner vd., 2008), gelişimsel travma (Brewerton, 2007) ve yerleşik bilişsel şemalar (Waller vd., 2007) verilebilir. Tedavi sırasında karmaşıklık ve komorbiditeyi ele alırken birtakım özelliklere dikkat edilmelidir. Tedavi kararı verilirken özellikle tedaviye katılımı ve etkinliği engelleyebilecek kişilik özellikleri ve kişilik bozuklukları bu noktada dikkate alınmalıdır. Yeme bozukluklarının klinik sonuçlarını etkileyebilecek katı inanç sistemleri, karakter özellikleri ve duygusal dengesizlik gibi özellikler komorbiditeleri ele almak için yeterince gelişmiş, yenilikçi ve tanımlar arası tedavi modellerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tedaviyle ilgili yukarıda verilen karmaşıklıklar göz önüne alındığında Şema Terapi'si, yeme bozukluklarının etiyolojik faktörlerini ve sürdürücü sebeplerini açıklamada tamamlayıcı bir çerçeve sağlayabilir. Geleneksel Bilişsel Davranışçı Terapi'yi genişleterek geliştirilen Şema Terapi; mizaç, bağlanma ve erken çocukluk deneyimleri gibi psikopatolojiyi ele alan gelişimsel süreçleri ele almaya ve katkıda bulunmaya çalışır (Young, 1990; Young vd., 2003).

Waller ve meslektaşları (2007) yeme bozukluklarına yönelik şema odaklı bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu yaklaşıma göre yeme bozuklukları, şemaların aktive olması sonucu ortaya çıkan yoğun etkiyi önlemek için kullanılan bir telafi edici mekanizmadır. Yani şema aktivasyonundan önce (kalori kısıtlaması, aşırı egzersiz gibi) veya sonra (aşırı yeme, kusma gibi) yoğun duygulardan kaçınılır ki bu kaçınmanın sonucu erken dönem uyum bozucu şemanın içeriği güçlenmiş olur (Waller vd., 2007). Birlikte ele alındığında bu model; yeme bozukluğu tanımlarının, davranışlar ve şema süreçleri ile ayırt edilebilirken, şema içeriğinin yeme bozukluğu belirtilerinin tanımlar arası olarak tutarlı olduğunu göstermektedir.

Şema Terapi modeli ortaya çıktığından beri yeme bozukluğu tedavisini bilgilendirmek için kullanılmıştır. Genel olarak bakıldığında grup çalışmalarında şemanın değiştirilmesi amaçlanarak hem yeme bozukluğu patolojisinin hem de var olan şemanın şiddetinin azaltılmasına yönelik çalışmalar başarıyla sonuçlanmıştır (Maçık & Sas, 2015; Simpson vd., 2010). Bu tür bulgular şema içeriğinin terapötik ortamda değişime uygun olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmalara göre bu faktörleri ele alan teorik kavramsallaştırmalar yeme bozukluklarına ilişkin anlayışı arttırabilir ve tedavi sonuçlarının iyileştirilebilmesine katkıda bulunabilir. Bu tür zorluklar göz önüne alındığında yeme bozukluklarının şema odaklı kavramsallaştırması yukarıda bahsi geçen ve tedavinin olumsuz şekillenmesine sebep olan sonuçların üstesinden gelinmesi için iyi bir fikir olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma boyunca yeme bozuklukları ve erken dönem uyum bozucu şemalar tanımlanmış, şemaların yeme bozuklukları üzerindeki etkisi gözden geçirilerek incelenmiş ve mevcut araştırmaların sonuçları literatür taramasıyla özetlenmiştir. Yemek yeme ihtiyacı insanın hayatını devam ettirebilmesi için karşılması gereken en temel basamaktadır. Yeme davranışı ve süreci bazı fizyolojik etkenler dışında duygusal durumlardan da etkilenebilmektedir. Bu etkilerin şiddeti bazen kendini psikopatoloji olarak gösterebilir ve ortaya yeme davranışında bozulmaların eşlik ettiği yeme bozuklukları çıkabilir.

Zihinsel bozukluklar arasında en çok ölüm oranının eşlik ettiği grup yeme bozukluklarıdır (Maher vd., 2022). Son yıllarda gözden geçirilen verilere göre yeme bozukluklarının yaşam boyu tahminleri kadınlar için %8.4, erkekler için %2.2 ve son 15 yıldaki toplam küresel artış %4.3 olarak tespit edilmiştir (Galmiche vd., 2019).

Yeme bozukluklarının tedavisinde BDT'nin kayda değer etkinliğine rağmen bulimiya nervoza ve tıknırcasına yeme olguları için uzun vadeli tedavi sonuçlarının tutarsız olduğu görülmüştür (Maher vd., 2022). Belirli yeme bozukluğu popülasyonlarında tedavi sonuçlarının sınırlı olmasında birkaç faktöre rastlanmıştır. Bu faktörler arasında yerleşik bilişsel şemalar, gelişimsel travmalar, tedaviyi yarım bırakma oranları ve karmaşık komorbiditeler olduğu belirlenmiştir. Bu tür sonuçlara göre mevcut BDT modelinin yeme bozukluklarını kavramsallaştırmak için gerekli olduğu ancak yeterli olmadığı görülmüştür. Mevcut kavramsallaştırmaların genişletilmesi ve açıklığa kavuşturulması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu araştırmalar da gelecekteki araştırma sonuçlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Klump vd., 2019).

Erken çocukluk döneminde karşılanmayan ve temel olan duygusal ihtiyaçların ve olumsuz deneyimlerin sonucunda oluşan şemalar, gelecekteki yaşantılar için bireylere bir yol haritası sunmaktadır. İşlevsel olmayan yapıları göz önünde bulundurulduğunda yetişkinlik döneminde de bazı psikopatolojilere yol açmaları kaçınılmaz olabilmektedir. Erken dönem uyum bozucu şemalar, yeme bozukluklarının açığa çıkmasında ve sürdürülmesinde etkili olabilen mekanizmalardır. Bu sürecin anlamlandırılabilmesi ve sürece daha geniş bir açıdan bakılabilmesi için şemaları anlamak, kökenini öğrenmek önemlidir.

20 yılı aşkın süren çalışmaların da kanıtladığı üzere erken dönem uyum bozucu şemalarla yeme bozukluğu semptomalojisi arasında bir ilişki vardır. Bireylerin yeme bozukluğu tanılarında bağımsız olarak, araştırmalarda klinik örneklerin klinik olmayan örneklere oranla sürekli olarak daha fazla erken dönem uyum bozucu şema puanı bildirdiği görülmüştür (De Paoli vd., 2017; Jones vd., 2005; Legenbauer vd., 2018; Leung vd., 2000; Leung & Price, 2007; Maher vd., 2022; Sines vd., 2008). Ayrıca erken dönem uyum bozucu şemalar ile zayıflık dürtüsü, vücut memnuniyetsizliği, bulimik semptomlar ve aşırı yeme bulguları arasında pozitif bir anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Havrud vd., 2020).

Yeme bozukluklarıyla ilişkili ciddi sonuçlar göz önüne alındığında, tedavi sonuçlarını iyileştirmek ve iyileşme halinin devamı için fiziksel ve psikolojik komplikasyonları kapsayan daha ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Agras, W. S., Walsh, B. T., Fairburn, C. G., Wilson, G. T., & Kraemer, H. C. (2000). A multicentre comparison of cognitive-behavioral therapy and interpersonal psychotherapy for bulimia nervosa. *Archives of General Psychiatry*, 57, 459–466.

Agüera, Z., Lozano-Madrid, M., Mallorquí-Bagué, N., Jiménez-Murcia, S., Menchón, J. M., & Fernández-Aranda, F. (2020). A Review of Binge Eating Disorder and Obesity. *Neuropsychiatrie*, 1–11.

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association, APA). (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)*, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'ndan, çev. Köroğlu, E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2014.

Ayaz, A. (2021). *18-65 Yaş Arası Bireylerin Yeme Tutumu ve Farkındalığının Araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Medipol Üniversitesi, İstanbul.

Balasundaram, P. (2021). *Eating Disorders*. In P. Santhanam (Ed.), Statpearls. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33620794>

Bergner, L., Himmerich, H., Kirkby, K. C., & Steinberg, H. (2020). Descriptions of Disordered Eating in German Psychiatric Textbooks, 1803–2017. *Frontiers in Psychiatry*, (11)1-16.

Bryant-Waugh, R., Micali, N., Cooke, L., Lawson, E. A., Eddy, K. T., & Thomas, J. J. (2019). Development of The Pica, ARFID, And Rumination Disorder Interview, A Multi-İnformant, Semi-Structured Interview of Feeding Disorders Across The Lifespan: A Pilot Study For Ages 10–22. *International Journal of Eating Disorders*, 52(4), 378–387.

Byrne, S. M., Fursland, A., Allen, K. L., & Watson, H. (2011). The effectiveness of enhanced cognitive behavioural therapy for eating disorders: An open trial. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 219–226.

Chesney, E., Goodwin, G. M., & Fazel, S. (2014). Risks of all-cause and suicide mortality in mental disorders: A meta-review. *World Psychiatry*, 13, 153–160. <https://doi.org/10.1002/wps.20128>.

Dalle Grave, R., Calugi, S., Conti, M., Doll, H., & Fairburn, C. G. (2013). Inpatient cognitive behavioural therapy for anorexia nervosa: A randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 82, 390–398.

De Paoli, T., Fuller-Tyszkiewicz, M., & Krug, I. (2017). Insecure attachment and maladaptive schema in disordered eating: The mediating role of rejection sensitivity. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(6), 1273–1284. <https://doi.org/10.1002/cpp.2092>.

Deas, S., Power, K., Collin, P., Yellowlees, A., & Grierson, D. (2011). The relationship between disordered eating, perceived parenting, and perfectionistic schemas. *Cognitive Therapy and Research*, 35(5), 414–424. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9319-x>.

Erol, Ö. (2018). *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Ortoreksiya Nervoza Belirtilerinin ve Yeme Tutumlarının Saptanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ertan, T. (2008). Psikiyatrik Bozuklukların Epidemiolojisi. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, 62, 25-30.

Fairburn, C. (1981). A cognitive behavioural approach to the treatment of bulimia. *Psychological Medicine*, 11(4), 707–711. <https://doi.org/10.1017/S0033291700041209>.

Fairburn C, Cooper Z, Doll HA, Norman P, O'Connor M (2000). The natural cause of bulimia nervosa and binge eating disorder in young women. *Arch Gen Psychiatry*, 57:659-665.

- Fairburn, C. G., Cooper, Z., & Shafran, R. (2003). Cognitive Behaviour Therapy For Eating Disorders: A “Transdiagnostic” Theory and Treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 41(5), 509–528.
- Fairburn, C. G. (2008). *Cognitive behavior therapy and eating disorders*. New York, NY: Guilford Press.
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., Doll, H. A., O'Conner, M. E., Bohn, K., Hawker, D. M., et al. (2009). Transdiagnostic cognitive-behavioral therapy for patients with eating disorders: A two-site trial with 60-week follow up. *American Journal of Psychiatry*, 166, 311–319.
- Faraji, H. & Fırat, B. (2022). Yeme Bozuklukları ve Duygular. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 153-174.
- Fassino, S., Daga, G. A., Piero, A., Leombruni, P., & Rovera, G. G. (2001). Anger and Personality in Eating Disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 51(6), 757-764.
- Galmiche, M., Déchelotte, P., Lambert, G., & Tavolacci, M. P. (2019). Prevalence of eating disorders over the 2000–2018 period: A systematic literature review. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 109(5), 1402–1413. <https://doi.org/10.1093/ajcn/nqy342>.
- Goldschmidt, A. B., Aspen, V. P., Sinton, M. M., Tanofsky-Kraff, M., & Wilfley, D. E. (2008). Disordered eating attitudes and behaviors in overweight youth. *Obesity*, 16(2), 257-264.
- Gönenir Erbay, L. & Seçkin Y. (2016). Yeme Bozuklukları. *Güncel Gastroenteroloji Dergisi* 2016; 20(4), 473-477.
- Gorrell, S., & Le Grange, D. (2019). Update on Treatments for Adolescent Bulimia Nervosa. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 28(4), 537–547.
- Guerdjikova, A. I., Mori, N., Casuto, L. S., & McElroy, S. L. (2019). Update on Binge Eating Disorder. *Medical Clinics*, 103(4), 669–680.
- Grenon, R., Carlucci, S., Brugnera, A., Schwartze, D., Hammond, N., Ivanova, I., Mcquaid, N., Proulx, G., & Tasca, G. (2019). Psychotherapy for eating disorders: A meta-analysis of direct comparisons. *Psychotherapy Research*, 29(7), 833–845. <https://doi.org/10.1080/10503307.2018.1489162>.
- Herzog, D.B., Eddy, K.T. (2007). *Diagnosis, epidemiology, and clinical course of eating disorders*. In *Clinical Manual of Eating Disorders* (Eds J Yager, PS Power): 1-29, Washington DC, American Psychiatric Publishing.
- Halland, M. (2019). *Rumination Syndrome*. *Encyclopedia of Gastroenterology* (Second Edition), 367–372.
- Hovrud, L., Simons, R., & Simons, J. (2020). Cognitive schemas and eating disorder risk: The role of distress tolerance. *International Journal of Cognitive Therapy*, 13, 54–66. <https://doi.org/10.1007/s41811-019-00055-5>.
- Hughes, M. L., Hamill, M., van Gerko, K., Lockwood, R., & Waller, G. (2006). The relationship between different levels of cognition and behavioural symptoms in the eating disorders. *Eating Behaviors*, 7(2), 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2005.09.001>.
- Jenkins, P. E., Meyer, C., & Blissett, J. M. (2013). Childhood abuse and eating psychopathology: The mediating role of core beliefs. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22, 248–261.
- Jones, C., Harris, G., & Leung, N. (2005). Core beliefs and eating disorder recovery. *European Eating Disorders Review*, 13, 237–244.
- Jones, C., Leung, N., & Harris, G. (2007). Dysfunctional core beliefs in eating disorders: A review. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 21, 156–171.
- Klump, K. L., Bulik, C. M., Kaye, W. H., Treasure, J., & Tyson, E. (2009). Academy for eating disorders position paper: Eating disorders are serious mental illnesses. *International Journal of Eating Disorders*, 42(2), 97–103. <https://doi.org/10.1002/eat.20589>.
- Kaçar, M., Hocaoğlu, Ç. (2019). What is pica and rumination disorder? Diagnosis and treatment approaches (tur). *J Clin Psy*. 22(3): 347-354.
- Legenbauer, T., Radix, A. K., Augustat, N., & Schütt-Strömel, S. (2018). Power of cognition: How dysfunctional cognitions and schemas influence eating behavior in daily life among individuals with eating disorders. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02138>.

- Leung, N., & Price, E. (2007). Core beliefs in dieters and eating disordered women. *Eating Behaviors*, 8, 65–72. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2006.01.001>.
- Leung, N., Thomas, G., & Waller, G. (2000). The relationship between parental bonding and core beliefs in anorexic and bulimic women. *British Journal of Clinical Psychology*, 39(2), 205–213. <https://doi.org/10.1348/014466500163220>.
- Maher, A., Cason, L., Huckstepp, T., Stallman, H., Kannis-Dymand, L., Milliar, P., Mason, J., Wood, A., & Allen, A. (2022). Early adaptive schemas in eating disorders: A systematic review. *European Eating Disorders Review*, 30, 3–22. <https://doi.org/10.1002/erv.2866>.
- Maher, A. L., Allen, A., Mason, J., Houlihan, C., Wood, A. P., & Huckstepp, T. (2022). Exploring the association between early adaptive schemas and self-reported eating disorder symptomatology. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 1–14. <https://doi.org/10.1002/cpp.2789>.
- Maçık, D., & Sas, E. (2015). Therapy of anorexia and Young's early maladaptive schemas: Longitudinal study. *Current Issues in Personality Psychology*, 3(4), 203–213. <https://doi.org/10.5114/cipp.2015.54713>.
- McIntosh, V. V. W., Jordan, J., Carter, F. A., Luty, S. E., McKenzie, J. M., Bulik, C. M., et al. (2005). Three psychological therapies for anorexia nervosa: A randomized, controlled trial. *American Journal of Psychiatry*, 162, 741–747.
- Mitchell, J. E., Peterson, C. B., & Solomon, C. G. (2020). Anorexia Nervosa. *The New England Journal of Medicine*, 382(14), 1343–1351.
- Murray, H. B., Juarascio, A. S., Di Lorenzo, C., Drossman, D. A., & Thomas, J. J. (2019). Diagnosis and Treatment of Rumination Syndrome: A Critical Review. *The American Journal of Gastroenterology*, 114(4), 1-8.
- Nasser, Y. A., & Muco, E. (2018). *Pica*. In A. Alsaad (Ed.), Statpearls. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30335275/>
- Orsel, S., Akdemir, A., & Ozbay, H. (2004). Comparison of body-image self-perception and BMI of dieting adolescents with those of non-dieters. *Turk Psikiyatri Dergisi (Turkish Journal of Psychiatry)*, 15(1), 5-15.
- Öztürk, M. O., & Uluşahin, A. (2011). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, Nobel Tıp Kitabevleri, Ankara.
- Pennesi, J. L., & Wade, T. D. (2016). A systematic review of the existing models of disordered eating: Do they inform the development of effective interventions? *Clinical Psychology Review*, 43, 175–192. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.12.004>.
- Poulson, S., Lunn, S., Daniel, S.I.F. et al. (2014). A randomized controlled trial of psychoanalytic psychotherapy or cognitive-behavioral therapy for bulimia nervosa. *American Journal of Psychiatry*, 171, 109–116.
- Rodrigues, N., Shih, S., & Cohen, L. L. (2021). Pica in Pediatric Sickle Cell Disease. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 28, 6-15.
- Roediger, E., & Young, J. E. (2015). *Şema terapi nedir? Şema terapinin temellerine, modellerine ve uygulamasına giriş* (S. Ataman, Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Simpson, S. G., Morrow, E., van Vreeswijk, M., & Reid, C. (2010). Group schema therapy for eating disorders: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 1, 1, 182–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00182>
- Sines, J., Waller, G., Meyer, C., & Wigley, L. (2008). Core beliefs and narcissistic characteristics among eating-disordered and non-clinical women. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 81(2), 121–129. <https://doi.org/10.1348/147608307X267496>
- Simpson S. (2021). Schema therapy for eating disorders with complexity and comorbidity. *Clinical Psychology Forum* 343;39-45.
- Şentürk, Z. (2020). *Yeme Bozukluğu Hastalarında Tedavi Motivasyonu ve Tedavide Bilişsel Davranışçı Terapi* (Basılmamış Yüksek Lisans Projesi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, İ. (2021). *Yeme Bozukluklarında Eşitlik Psikiyatrik Hastalıklar* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Topal, B. (2022). *COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yeme Davranışı ve Ortoreksiya Nervosa Eğilimlerinin Değerlendirilmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Treasure, J., Duarte, T. A., & Schmidt, U. (2020). Eating Disorders. *Lancet*, 395, 899–911.
- Thompson-Brenner, H., Eddy, K. T., Franko, D. L., Dorer, D. J., Vashchenko, M., Kass, A. E., & Herzog, D. B. (2008). A personality classification system for eating disorders: A longitudinal study. *Comprehensive Psychiatry*, 49(6), 551–560. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2008.04.002>
- Waller, G., Gray, E., Hinrichsen, H., Mountford, V., Lawson, R., & Patient, E. (2014). Cognitive-behavioral therapy for bulimia nervosa and atypical bulimia nervosa: Effectiveness in clinical settings. *International Journal of Eating Disorders*, 47, 13–17. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.04.003>
- Waller, G., Kennerley, H., & Ohanian, V. (2007). Schema-focused cognitive-behavioral therapy for eating disorders. In L. P. Riso, P. L. du Toit, D. J. Stein, & J. E. Young (Eds.), *Cognitive schemas and core beliefs in psychological problems: A scientist–practitioner guide* (pp. 139–175). American Psychological Association.
- Yalçın, S. B., Kavaklı, M., Kesici, Ş., Ak, M. (2018). Mutluluğun önündeki engel: Erken dönem uyumsuz şemalar. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 7, 1, 7-13.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Professional Resource Exchange.
- Young, J. E., Klosko, J., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2009). *Şema Terapi*, (Çev. T. V. Soylu) İstanbul: LITERA Yayıncılık.
- Yücel, B., Akdemir, A., Küey, A.G., Maner, F., & Vardar, E. (2013). *Yeme Bozuklukları ve Obezite Tanı ve Tedavi Kitabı*. Ankara, Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları
- Yıldız, B., Demir, V., Ünübol, H. (2019). Yeme tutumunun cinsiyet değişkenine göre duygusal şemalarla olan ilişkisinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4), 405-417.
- Zipfel, S., Wild, B., Grob, G., Friederich, H., Teufel, M., Schellberg, D., et al. (2014). Focal psychodynamic therapy, cognitive behaviour therapy, and optimised treatment as usual in outpatients with anorexia nervosa (ANTOP study): Randomised control trial. *The Lancet*, 383, 127–137.

Evli Olmayan Çalışan Kadınların Evlilik Kaygısıyla Psikolojik Sağlamlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Research Of The Relationship Between Marital Anxiety And Psychological Resilience Of Unmarried Working Women

ÖZET

Araştırmada evli olmayan çalışan kadınların evlilik kaygısı ve psikolojik sağlamlık düzeyleri yaş, medeni durum, eğitim durumu, psikolojik yardım alma durumu ve meslek durumu gibi demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın katılımcı grubu 258 evli olmayan çalışan kadından oluşmaktadır. Çalışmaya katılan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleri “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ile evlilik kaygısı ise “Evlilik Kaygısı Ölçeği” ile sosyo-demografik değişkenler de araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” ile sağlanmış ve istatistiksel hesaplamalar SPSS 22.0 V istatistik programı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, evli olmayan çalışan kadınların psikolojik sağlamlık ile evlilik kaygısı toplam puanları arasındaki ilişki Pearson Correlation katsayısı ile belirlenmiş ve sonuçlar $P<0,001$ anlamlılık düzeyinde anlamlı olması uygun bulunmuştur. Evli olmayan çalışan kadınların psikolojik sağlamlık ile evlilik kaygısı toplam puanları ($r=-0,252$) arasında zayıf düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($P<0,001$). Dolayısı ile katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça evlilik kaygısı düzeyinin azalması beklenir. Araştırmada yaş dağılımına göre evlilik kaygısı ve psikolojik sağlamlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Medeni durumuna göre katılımcıların evlilik kaygısı toplam puanları arasında istatistiksel manada bir farklılaşma belirlenmediği fakat medeni duruma göre bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada boşanmış kadınların bekar kadınlara göre psikolojik sağlamlık toplam puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli olmayan çalışan kadınların psikolojik yardım alma durumuna göre evlilik kaygısı toplam puanları arasında herhangi bir farklılaşma belirlenememiş buna karşılık psikolojik sağlamlık toplam puanları arasında istatistiksel manada bir farklılık ispat edilmiştir. Psikolojik yardım almadığını ifade eden kişilerin destek alan bireylere göre psikolojik sağlamlık toplam puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların eğitim durumuna göre evlilik kaygısı ve psikolojik sağlamlık toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların meslek durumuna bakıldığında ise evlilik kaygısı toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenir iken, psikolojik sağlamlık puanları ($P=0,931$) arasında anlamlı seviyede bir farklılık tespit edilememiştir. Çalışmamızda, işçi olduğunu ifade eden kişilerin memur kişilere göre evlilik kaygı toplam puanının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Evlilik Kaygısı, Psikolojik Sağlamlık

ABSTRACT

In this study, marital anxiety and resilience levels of unmarried working women were examined in terms of demographic variables such as age, marital status, educational background, getting psychological help status and professional status. The participant group of the study consists of 258 unmarried working women. The psychological resilience levels of the individuals who participated in the study were provided by the "Short Psychological Resilience Scale", the marriage anxiety by the "Marriage Anxiety Scale", and the socio-demographic variables by the "Personal Information Form" prepared by the researcher, and statistical calculations were carried out on the SPSS 22.0 V statistical program. In the study, the relationship between the psychological resilience of unmarried working women and the total scores of marital anxiety was determined by the Pearson Correlation coefficient, and the results were approved to be significant at the $P<0.001$ significance level. It was determined that there was a weak negative significant relationship between the resilience of unmarried working women and their total marital anxiety scores ($r=-0,252$). ($P<0.001$) Therefore, as the psychological resilience level of the participants increases, it is expected that the level of marital anxiety decreases. In the study, no significant difference could be found between the total scores of marital anxiety and psychological resilience according to age distribution. It was concluded that there was no statistical difference between the total marital anxiety scores of the participants according to their marital status, but a significant difference was determined between the psychological resilience levels of the individuals. In the study, it was determined that the total resilience score of divorced women is higher than those of single women. No difference was found between the total scores of marital anxiety according to the psychological help-seeking status of unmarried working women, however, a statistical difference was demonstrated between the total scores of psychological resilience. It was determined that people who stated that they did not receive psychological help had a higher total score of psychological resilience than those who received support. In the study, it was determined that there was no statistically significant relationship between the total scores of marital anxiety and psychological resilience according to the education level of the participants. When the occupational status of the participants was examined, a significant difference was determined between the total marital anxiety scores, but no significant difference was found between the psychological resilience scores ($P=0.931$). In our study, it was determined that the total score of marriage anxiety was lower in people who stated that they were workers compared to civil servants.

Keywords: Marriage, Marriage Anxiety, Psychological Resilience

EVLİ OLMAYAN ÇALIŞAN KADINLARIN EVLİLİK KAYGISIYLA PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

* Bu makale bir dönem projesinden üretilmiştir.

¹ Psikolojik Danışman, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Samsun, Türkiye, ORCID: 0009-0008-7243-5704

² Doç. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, Samsun, Türkiye, ORCID: 0000-0002-5027-2536

³ Psikolojik Danışman, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Samsun, Türkiye, ORCID: 0009-0001-3300-6922

⁴ Psikolojik Danışman, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Samsun, Türkiye, ORCID: 0009-0004-2213-4891

⁵ Psikolojik Danışman, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Samsun, Türkiye, ORCID: 0009-0002-9605-1795

Fatma Çulha¹ 
Yaşar Barut² 
Eliz Kahraman³ 
Talip Ataş⁴ 
Serkan Karataş⁵ 

How to Cite This Article

Çulha, F., Barut, Y., Kahraman, E., Ataş, T. & Karataş, S. (2023). "Evli Olmayan Çalışan Kadınların Evlilik Kaygısıyla Psikolojik Sağlamlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7271-7278. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70472>

Arrival: 06 May 2023

Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Yakın ilişkiler kapsamında ele alınan evlilik herkesçe bilinen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Evlenme, çift halinde bir araya gelme davranışı iken birlikte inşa edilen bu birlikteliğe de “evlilik” adını vermişlerdir (Çakırlar, 2012). Stutzer (2006), evliliği kadın ve erkek arasında sadakat bağı oluşturan ve cinsel ilişkileri resmiyete bağlayan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Yine benzer bir tanımla evlilik, bir erkeğin sürekli olarak eşine cinsel manada ulaşım hakkını kazandığı ve kadının da doğum yapabilme hakkına kavuştuğu bir tür anlaşmadır (Burç, 2018).

İnsan yaşamındaki en önemli kararlardan biri olan evlilik; evlilik kaygısı yüksek olan bireyler için çok zor bir karar olabilir. Bunun sebebi kişinin kendini hiçbir zaman evliliğe tam olarak hazır hissetmemesi olabilir. Evliliğin kendi yaşamını engelleyeceğinden, baskı altına alacağından endişe edebilirler. Bu da hayat standartlarının bozulmasına ve duygusal ilişkilerinin zarar görmesine neden olabilir (Çelik ve Erkilet, 2019). Evlilik kaygısı kavramına baktığımızda ise henüz evlenmemiş özellikle genç kadınlar için meçhul bir süreç olabilir (Güler, 2021). Kişi yaşamını paylaşmak istediği insanı ararken öte taraftan evlilik sonrasındaki süreçte nelerin farklılaşacağı ile ilgili duygusal ikilem yaşayabilir. Bireyin yaşamdaki tecrübeleri, yaşantısal hikayeleri, aile yapısı, model aldığı ebeveynlerin evliliği, aile kültürü, eğitim düzeyi, evlilikle ilgili oluşturduğu beklenti ve algılar gibi birçok etken bu ikileme sebep olabilir. Bu etkenler göz önüne alındığında yaşantıyı paylaşmak, sosyal ve özel hayatta ortak bir sorumluluk çatısında buluşmak, aile bütünlüğünü sağlamak, evlilik birliğine dönük olumsuz yargıların oluşmasına sebep olurken endişe ve kaygıya da sebep olabilir (Sezer, 2019).

Evlilik öncesinde kişilerde oluşan kaygının sebepleri şu şekilde sıralanabilir; evliliğin özgürlüğü kısıtlayacağı düşüncesi, cinsel olarak uyumu yakalama endişesi, yeni bir sorumluluk altına girme fikri, evlilikte sadakatın olmayacağı korkusu, anlaşılmayı isteme. Evlilik insan hayatında önemli bir dönüm noktası olarak görüldüğü için ve yaşamın geri kalanının bütünü etkileyen bir kurum olması sebebiyle evlilik kaygısını anlayabilmek günümüzde elzem hale gelmiştir (Kestir, 2021). Yaşadığımız çağda kadınlar iş hayatında daha fazla yer alarak finansal özgürlüğünü elde etmişlerdir. Böylelikle yaşamını yönlendirebilen kadınlar geçmiş zamandan farklı olarak evlilik hususunda bağımsız kararlar alabilmeye başlamışlardır. Fakat son zamanlarda değişen bu durum toplum tarafından anormal karşılanarak evlilik yönünde baskıya sebep olabilmektedir. Kadınların kaygı yaşamamasına böyle durumlar da sebep olabilmektedir (Chen et al., 2014).

Evlilik kararı alan kişilerin evliliğe atfettikleri mananın aynı doğrultuda olması ehemmiyet göstermektedir. Bu ehemmiyet, evliliğin sağlıklı ilerlemesi ve evlilik doyumu açısından gereklidir. Evliliği pozitif anlamlandıran kadın ve erkeğin evlilik beklentisi de eş değer ve pozitif olacağı için sağlam ve sonu ayrılıkla bitmeyen bir izdivaç gerçekleştirmeleri ihtimali yüksektir. Aksi durumda evliliğe atfedilen mananın çok farklı olduğu bir birliktelikte, evlilik beklentisi farklılaşacağından kadın ve erkek arasında anlaşmazlıklar gün yüzüne çıkabilir ve birliktelik ayrılık ile sonuçlanabilir (Yıldırım, 2019).

Psikolojik sağlamlık, olumsuz bir durumla yüz yüze gelindiğinde, kişisel ve sosyal risk faktörleri ile koruyucu faktörlerin etkileşimi sonucunda, kişinin yaşamındaki değişikliklere adaptasyonunu içerir (Kararımak, 2006). Psikolojik sağlamlık kavramına genel manada bakıldığında kişinin travmatik olaylar veya gerilimli durumlar karşısında dirençli durmak ve yeni durumlara kolay adapte olmakla kendini gösteren bir karakter özelliği olduğu söylenebilir (Aydoğdu, 2013). Hoşoğlu ve diğerlerine göre (2018) ise psikolojik sağlamlıkta gerek bireysel özelliklerin gerekse birey-çevre etkileşiminin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Sobutay (2023) ise ortaya çıkan tüm tanımlamalar sonucunda psikolojik sağlamlığın pozitif ve dinamik bir adaptasyon süreci olduğunu söylemiştir. Kişilerin psikolojik sağlamlıklarının, evlilik ilişkisinin niteliği ve benlik saygısı ile yakından ilgilidir (Kim ve McKenry, 2002). Çiftler için evlenme sıkıntısının kaygı ve psikolojik açıdan risk faktörü olabileceği fakat bununla birlikte kadınların evlilikte daha fazla sıkıntı yaşama ihtimali doğurabileceği söylenmektedir (Scott ve ark., 2010). Evli olmayan kadınların evlilik kaygısı evliliğe karşı beklentilerini ve bakış açılarını etkilemektedir. Bu durumlardan yola çıkarak araştırma evli olmayan çalışan kadınlarda evlilik kaygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, katılımcıların evlilik kaygısı ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan, nicel araştırma deseninin bir çeşidi olan ilişkisel tarama araştırma modelindedir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini incelemeyi amaç edinen araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022 yılında Samsun ili sınırlarında yaşamakta olan evli olmayan çalışan kadınlar oluşturmakta olup örneklemini ise evli olmayan çalışan kadınlar içerisinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 258 kadın oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan evli olmayan çalışan kadınların bazı sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Katılımcılarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	n	%
25 yaş ve altı	52	20,2
26-30 arası	91	35,3
31-35 arası	70	27,1
36-40 arası	27	10,5
41 yaş ve üstü	18	7,0
Toplam	258	100,0
Medeni Durumu	n	%
Boşanmış Dul	23	8,9
Bekar	235	91,1
Toplam	258	100,0
Eğitim Durumu	n	%
Ortaokul ve Lise	12	4,7
Lisans	201	77,9
Lisansüstü	45	17,4
Toplam	258	100,0
Meslek Durumu	n	%
Serbest Meslek	36	14,0
İşçi	56	21,7
Memur	166	64,3
Toplam	258	100,0
Psikolojik Yardım Alma Durumu	n	%
Evet	84	32,6
Hayır	174	67,4
Toplam	258	100,0

Araştırmaya gönüllü olarak katılan kadınların %35,3’ü 26-30 yaş aralığında, %91,1’i hiç evlenmemiş, %77,9’u lisans mezunu, %64,3’ü memur, %67,4’ü ise psikolojik yardım almadığını beyan etmiştir (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların sosyo-demografik durumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulmuş 5 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu yanında kullanılan ölçekler şu şekildedir;

Evlilik Kaygısı Ölçeği (EKÖ):

Katılımcıların evlilik kaygısı düzeyini ölçmek amacıyla ise Çelik ve Erkilet (2019) tarafından geliştirilmiş “Evlilik Kaygısı Ölçeği (EKÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçek 13 maddeden oluşan ve 4’lü likert tipinde; Kesinlikle katılmıyorum (0), Katılmıyorum (1), Katılıyorum (2), Tamamen katılıyorum (3) şeklinde derecelendirmelere sahip bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığı 0-39 arasındadır. Ortaya çıkan puan yükseldikçe, evlilik kaygısının da yüksek olduğunu ifade etmektedir. Evlilik kaygısı ölçeğinin güvenirlik düzeyi Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı test-tekrar test ile madde analizi de düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,93 bulunmuştur. Ayrıca korelasyon analizi ile elde edilen test tekrar test sonucu ölçeğin tutarlılık/kararlılık katsayısının 0,79 olduğu görülmüştür.

Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ)

Katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinin belirlenmesi için ise Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçek ölçek, 6 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte “Hiç Katılmıyorum” 1 puan, “Tamamen Katılıyorum” 5 puan olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek dayanıklılığı gösterir. Doğan’ın (2015) çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,83, Cronbach α güvenirliği ise 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada verileri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan 28/10/2022 tarih ve 2022/863 sayılı kararına dayanarak toplanmıştır. Araştırma verileri Google formlar aracılığıyla online olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiksel değerlendirilmesinde normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılarak başlanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır ($P>0,05$). Çalışmada, ölçek toplam puanlarının medeni durum ve psikolojik yardım alma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-testi, yaş, eğitim durumu ve meslek değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi ile belirlenmiştir. Çalışmada katılımcıların EKÖ ile KPSÖ toplam puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile tespit edilmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamalarda SPSS 22.0 V. istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, n (%), ortalama, standart sapma değerleri olarak verilmiş olup, bulgular $p<0,05$ düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmada evli olmayan çalışan kadınların ölçek maddelerine verdiği cevapların iç tutarlılığını kontrol etmek amacı ile güvenilirlik katsayıları (cronbach alpha) hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevaplara ait iç tutarlılık katsayıları

Ölçekler	İç Tutarlılık Katsayısı	Değerlendirme
Evlilik Kaygısı Ölçeği	0,933	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Psikolojik Sağlık Ölçeği	0,880	Yüksek Düzeyde Güvenilir

Yapılan iç tutarlılık güvenilirlik testi sonuçları incelendiğinde evlilik kaygısı ölçeği ve kısa psikolojik sağlık ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir cevaplar içerdiği tespit edilmiştir (Tablo 2). Maddelerin iç tutarlılık katsayısı yükseldikçe, maddelerin kendi arasında tutarlı ve aynı zamanda eş özellikleri ölçtüğü dile getirilebilir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ham verilerin analizinden sonra elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Evli Olmayan Çalışan Kadınların Evlilik Kaygısı ve Psikolojik Sağlık Ölçeği Puanlarının Yaş Dağılımına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Ölçekler	Yaş dağılımı	n	Ortalama	SS	P-değeri
Evlilik Kaygısı Ölçeği	25 yaş ve altı	52	26,79	8,39	0,540
	26-30 arası	91	28,69	7,39	
	31-35 arası	70	29,01	7,81	
	36-40 arası	27	27,85	7,46	
	41 yaş ve üstü	18	29,00	6,16	
Psikolojik Sağlık Ölçeği	25 yaş ve altı	52	18,58	4,69	0,083
	26-30 arası	91	18,30	4,85	
	31-35 arası	70	18,69	4,81	
	36-40 arası	27	20,93	4,42	
	41 yaş ve üstü	18	20,39	5,40	

Araştırmada evli olmayan çalışan kadınların yaş dağılımına göre evlilik kaygısı ($P=0,540$) ve psikolojik sağlık toplam puanlarında ($P=0,083$) anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Tablo 3).

Tablo 4. Evli Olmayan Çalışan Kadınların Evlilik Kaygısı ve Psikolojik Sağlık Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Ölçekler	Medeni Durum	n	Ortalama	SS	P-değeri
Evlilik Kaygısı Ölçeği	Boşanmış Dul	23	30,91	7,94	0,089
	Bekar	235	28,08	7,58	
Psikolojik Sağlık Ölçeği	Boşanmış Dul	23	21,52	3,81	0,006
	Bekar	235	18,62	4,86	

Araştırmada, medeni durumuna göre katılımcıların evlilik kaygısı ($P=0,089$) toplam puanları arasında istatistiki bir farklılık belirlenemez iken, psikolojik sağlık toplam puanları ($P=0,006$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 4). Araştırmada boşanmış dul kadınların hiç evlenmemiş kadınlara göre psikolojik sağlık toplam puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Evli Olmayan Çalışan Kadınların Evlilik Kaygısı ve Psikolojik Sağlık Ölçeği Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Ölçekler	Psikolojik Yardım Alma	n	Ortalama	SS	P-değeri
Evlilik Kaygısı Ölçeği	Evet	84	29,37	7,02	0,129
	Hayır	174	27,83	7,89	
Psikolojik Sağlık Ölçeği	Evet	84	17,36	4,98	0,001
	Hayır	174	19,61	4,61	

Araştırmada bireylerin psikolojik yardım alma durumuna göre evlilik kaygısı ($P=0,129$) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenemez iken, psikolojik sağlık toplam puanları ($P<0,001$) arasında anlamlı bir farklılık

tespit edilmiştir (Tablo 5). Araştırmada psikolojik yardım almadığını beyan eden bireylerin destek alan bireylere göre psikolojik sağlık toplam puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Evli Olmayan Çalışan Kadınların Evlilik Kaygısı ve Psikolojik Sağlık Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Ölçekler	Eğitim Durumu	n	Ortalama	SS	P-değeri
Evlilik Kaygısı Ölçeği	Ortaokul ve Lise	12	25,33	7,20	0,144
	Lisans	201	28,15	7,48	
	Lisansüstü	45	29,91	8,28	
Psikolojik Sağlık Ölçeği	Ortaokul ve Lise	12	19,17	1,80	0,900
	Lisans	201	18,81	4,89	
	Lisansüstü	45	19,13	5,22	

Araştırmada katılımcıların eğitim durumuna göre evlilik kaygısı (P=0,144) ve psikolojik sağlık toplam puanları (P=0,900) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Tablo 6).

Tablo 7. Evli Olmayan Çalışan Kadınların Evlilik Kaygısı ve Psikolojik Sağlık Ölçeği Puanlarının Mesleğe Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Ölçekler	Meslek Durumu	n	Ortalama	SS	P-değeri
Evlilik Kaygısı Ölçeği	Serbest Meslek	36	27,11 ab	8,68	0,002
	İşçi	56	25,59 b	7,75	
	Memur	166	29,52 a	7,11	
Psikolojik Sağlık Ölçeği	Serbest Meslek	36	19,14	5,81	0,931
	İşçi	56	18,75	4,42	
	Memur	166	18,87	4,78	

Araştırmada katılımcıların meslek durumuna göre evlilik kaygısı (P=0,002) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenir iken, psikolojik sağlık toplam puanları (P=0,931) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Tablo 7). Araştırmada, memur olduğunu beyan eden bireylerin işçi bireylere göre evlilik kaygısı toplam puanı daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Evlilik Kaygısı ile Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon sonuçları

	r	Psikolojik Sağlık Ölçeği
Evlilik Kaygısı Ölçeği	-0,252	
	p	,000

Araştırmada, bireylerin psikolojik sağlık toplam puanları ile evlilik kaygısı toplam puanları arasında ($r=-0,252$) zayıf düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (P<0,001). Dolayısı ile katılımcıların psikolojik sağlık düzeyi arttıkça evlilik kaygı düzeyinin azalması beklenir.

SONUÇ

Araştırma bulgularına göre evlilik kaygısı ölçeği toplam puanları ile psikolojik sağlık ölçeği toplam puanları arasında zayıf ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Evli olmayan kadınlarda psikolojik sağlık düzeyi arttıkça evlilik kaygı düzeyinin azalacağı, evlilik kaygı düzeyi azaldıkça da psikolojik sağlık düzeyinin artış gösterdiği söylenebilir. Bu bulguya dayanarak zayıf da olsa evlilik kaygısında psikolojik sağlamlığın etkisi olduğu benzer şekilde psikolojik sağlamlığın da evlilik kaygısında bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Yaptığımız araştırmada eğitim durumu ile evlilik kaygısı ilişkisi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırmamızdan farklı bir sonuca ulaşan Süzer (2003), kadınların eğitim durumunun kaygı düzeylerini etkilediğini ifade etmiştir şöyle ki; eğitim düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı söylenebilir. Akın (2022) ise yaptığı araştırmada bulgularımıza tezat olarak ilkökul-ortaokul mezunu olanlardan üniversite mezunu olanlara kadar evlilik kaygısının giderek azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın sadece kadınlar üzerinde yapılmış olmasının bu farklı sonuçları elde etmemize neden olabileceğini düşünüyoruz. Araştırma sonucumuza benzer bir sonuca ulaşan Sönmez (2022), bireylerin eğitim durumu ile evlilik kaygısı arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Yaptığımız araştırmada eğitim durumu ile psikolojik sağlık ilişkisi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Çalışmamızı destekleyen Yıldız (2018), araştırmasında kadınların psikolojik sağlık puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızı destekleyen bir başka çalışma olan Turan'a (2023) göre eğitim durumu değişkeninin bireylerin psikolojik sağlık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Araştırmamızla paralellik göstermeyen özel eğitim öğretmenleriyle yapılan Gökmen'in (2014) çalışmasında ise yüksek lisans mezunu yöneticilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin lisans mezunu olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucumuzda yaş dağılımına göre evlilik kaygısı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu örneklem grubu için evlilik kaygısı puanlarının yaş parametresine göre istatistiki olarak anlamlı bir ilişki

göstermemesi; yaş değişkeninin evlilik kaygısı düzeyinde önemli bir farklılığa neden olmadığı şeklinde bir yorum yapılabilir. Çalışmamızı destekler nitelikte olan Güler'in (2021) araştırmasında 18-25 yaş arası bireylerle yaptığı evli olmayan bireylerde evlilik kaygısı, evliliğe yükledikleri anlam ve evlilik beklentilerini incelediği çalışmasında evlilik kaygısı ve yaş arasında anlamlı ilişki olmadığını bulmuştur. Yine araştırmamızı destekler nitelikte olan bir diğer çalışma ise Sezer'in (2019) yaptığı araştırmadır. Bu araştırmada da evlilik kaygısının yaş ile anlamlı ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızla aksi sonuçlara sahip Kestir (2021), 32 yaş üzeri bireylerde, daha küçük yaşa sahip olanlara göre evlilik kaygısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak Payat'ın (2021) yaptığı araştırmada yer alan bireylerin evlilik kaygı düzeyleri ile mutluluk korkusu düzeyleri arasındaki ilişkinin yaşa göre değişip değişmediğini sınamak için yapılan araştırmalar sonucunda evlilik kaygısı ile mutluluk korkusu arasındaki ilişkinin yaşa göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucumuzda yaş dağılımına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık tespit edilememiştir. Bulgularımızı destekleyen Keçili (2022), öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelediği çalışmasında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bulgularımızı destekleyen yine başka bir çalışma ise Akpınar'ın (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışmadır. Bu araştırmada öğretmenlerin yılmazlık toplam puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık ifade etmediğini belirtmiştir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Aydın ve Egemberdiyeva (2018), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında yaşın psikolojik sağlık düzeylerinin anlamlı değişkenleri olduğunu tespit etmişlerdir. Yine üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yalnızlık düzeylerinin incelendiği başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık puanlarını, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde yordadıkları tespit edilmiştir (Kılıç, 2014). Yıldız'ın (2018) yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise kadınların psikolojik iyi oluş düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre 35-39 yaş aralığındaki kadınların 19-24 yaş aralığındaki kadınlara göre psikolojik iyi oluş puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yıldız, bu durumun sebebini 19-24 yaş aralığındaki kadınların daha az olumsuz yaşam deneyimi yaşamış olmasına bağlamıştır. Bir başka araştırma sonucumuzu desteklemeyen Duman'ın (2016) çalışmasında üniversite okuyan kadın öğrencilerin öznel iyi oluşlukları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Kur'an kurslarına düzenli giden kadınlar arasında yapılan Acar'ın (2014) araştırmasında ise psikolojik iyi oluş ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bizim araştırmamızla paralellik göstermektedir. Bizim bulgularımızla paralellik gösteren başka bir çalışma ise Kaya'nın (2019) çalışmasıdır. Bu çalışma da psikolojik dayanıklılığın yaşa göre farklılaşmadığını göstermiştir. Tennant ve arkadaşları (2007) ise 25-34 yaş arasındaki bireylerin 16-24 yaş arasındaki bireylere göre zihinsel iyi oluş düzeyinin, daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Park ve arkadaşları (2015) ise bunun tersi olarak ise yaş ilerledikçe mental iyi oluş düzeyinin arttığını belirlemişlerdir.

Araştırma sonucumuzda medeni duruma göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Örneğin;boşanmış bireylerin hiç evlenmemiş bireylere göre psikolojik sağlıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulgularımızı desteklemeyen Yıldız'ın (2018) araştırmasında kadınların psikolojik iyi oluş toplam puanlarının medeni durum açısından değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde DüNDAR ve Demirli'nin (2018) yaptığı araştırma sonucunda da bireylerin psikolojik iyi oluş seviyelerinin medeni durumlarına göre farklılık göstermediği; evli, bekar ya da eşinden ayrılmış bireylerin benzer psikolojik iyi oluş seviyelerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan Aydemir'in (2023) çalışması da araştırmamızla paralellik göstermeyen bir diğer çalışmadır. Araştırma bulgularımızı destekleyen Bıçak'ın (2021) çalışmasında ise medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre bireylerin meslek durumuna göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazında konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Kaya'ya (2019) göre katılımcıların meslek durumuna göre psikolojik dayanıklılıklarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir çalışma olan Bektaş ve Özben'in (2016) yaptığı araştırmada bireylerin psikolojik sağlık ve çalışma durumu arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Çalışmamızın son değişkeni olan psikolojik yardım alıp almama değişkenine göre bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırmada psikolojik destek almadığını beyan eden bireylerin destek alan bireylere göre psikolojik sağlık toplam puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucumuzla uyumayan Kaya'nın (2019) kayıp yaşayan yetişkinlerle yaptığı çalışmasında daha önce psikolojik destek alma durumunun psikolojik sağlıkla arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atalan ve Kabasakal (2022) ise özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerle yaptığı çalışmada psikolojik sağlık toplam puanları ile bireyin daha önce psikolojik destek alma durumu arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Akpınar'ın (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışma ise bulgularımızı destekler niteliktedir. Bu çalışmada yılmazlık

toplam puanlarının psikolojik yardım alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenle ilgili daha net değerlendirme yapabilmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına bakarak okuyucular için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Araştırma sonuçlarının alanyazındaki bazı araştırmalarla benzer sonuçlar gösterirken bazı araştırmalarla ters yönde veya farklılaşan sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumun alınan örneklemden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yalnızca Samsun ilinde yaşayan rastgele seçilen 258 evli olmayan çalışan kadın ile gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların demografik özelliklerinin dengeli dağılmamış olmasının da sonuçları etkilemiş olması olasıdır. Bu sebeple örneklem sayısı artırılıp daha kapsamlı araştırma yapılabilir. Gelecekte yapılacak evlilik kaygısı ve psikolojik sağlık ilişkisine dönük araştırmalarda farklı ülkelerde yaşayan katılımcılarla yapılabilecek bu araştırmaların karşılaştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- ✓ Bu çalışma evli olmayan çalışan kadınların sadece yaş, medeni durum, eğitim durumu, psikolojik yardım alma durumu ve meslek durumu değişkenlerine göre evlilik kaygısı ve psikolojik sağlık ilişkisini içermektedir. Benzer çalışma evli olmayan çalışmayan kadınlarla da gerçekleştirilebilir. Çalışan ve çalışmayan evli olmayan kadınların evlilik kaygısı ve psikolojik sağlık ilişkisi arasında farklılık olup olmadığı incelenebilir.
- ✓ Evlilik kaygısı alanyazında yeni bir kavram olduğundan hakkında kısıtlı çalışma bulunmaktadır. Evlilik kaygısının başka hangi değişkenlerden etkilendiğini incelemek adına daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu nedenle farklı değişkenler ve çeşitli örneklemlerde daha fazla tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

Acar, H. (2014). *Kur'an kurslarına devam eden kadınlar arasında dindarlık biçimleri, dini başa çıkma faaliyetleri ve psikolojik iyilik halleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akın, M. (2022). *Evlenmemiş bireylerde evlilik kaygısı düzeyinin belirlenmesi, ruhsal hastalık riski ve yaşam kalitesi ile ilişkisinin araştırılması* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adana.

Akpınar, M. (2021). *Öğretmenlerin yakın ilişki yaşantıları ve yılmazlık düzeylerinin psikolojik yardım alma tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Atalan, G. ve Kabasakal, H.Z. (2022). Özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerde psikolojik yardım almaya ilişkin tutum, psikolojik sağlık ve eş desteği ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 173-187.

Aydemir, İ. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji tutumları, pedagojik inanç sistemleri, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Aydın, M. ve Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.

Bektaş, M. ve Özben, Ş. (2016). Evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 215-240.

Bıçak, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Burç, P.E. (2018). Evlilik ve aile olguları üzerinden gündelik hayata sosyo-kültürel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 135-141.

Chen R., Piercy F.P, Miller J.K. & Austin J.P. (2017). Chinese and American individuals' mate selection pressures: Self-focused vs. mate-focused. *J. Comp. Fam. Stud.* 48(1), 97-112.

Çakırlar, A. (2012). *Polislerde evlilik uyumunu etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çelik, E., & Erkilet, G. (2019). Evlilik kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 47-57.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & WellBeing*, 3(1), 93-102.

Dündar, Z. ve Demirli, C. (2018). Medeni durumları farklı olan çalışanların psikolojik iyi olma düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 2(2). 1-10.

Güler, K. (2021). *Evli olmayan bireylerin evlilik kaygısı ile evliliğe yükledikleri anlam ve evlilik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hoşoğlu, R., Fıncı Kodaz, A., Yılmaz Bingöl, T. ve Vural Batık, M. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239. Doi: 10.26466/opus.405751
- Kararınmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 129-142.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M.E. (2019). *Kayıp yaşayan yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keçili, B. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık öz yeterlik vepsiolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kestir, K.(2021). *Evlilik kaygısının yordayıcısı olarak beden algısı,cinsel benlik şeması ve ana-babaya bağlanma stilleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kılıç, Ş. D. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kim, H.K. & McKenry, P.C. (2002). The relationship between marriage and psychological well-being: A longitudinal analysis. *Journal of Family Issues*, 23, 885-911. Doi: org/10.1177/019251302237296
- Payat, Ş. (2021). *Genç yetişkinlik çağındaki bireylerin evlilik kaygısı ile mutluluk korkusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Scott, K.M., Wells, J.E., Angermeyer, M., Brugha, T.S., Bromet, E., Demyttenaere, K., ... & Karam, A.N. (2010). Gender and the relationship between marital status and first onset of mood, anxiety and substance use disorders. *Psychological Medicine*, 40(9), 1495-1505.
- Sezer, S. (2019). *Evlili olmayan bireylerde evlilik kaygısı ile romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sobutay, S. (2023). *Erişkinlerde yeme tutumunun yordayıcıları: çocuklukta onaylamayan çevre,dürtüsellik,depresyon,anksiyete ve psikolojik sağlamlık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stutzer, A., & Frey, B. (2006). Does marriage make people happy, or do happy people get married. *The Journal of Socio-Economics*, (35), 326-347.
- Süzer, F. (2003). *Evlilik üzere olan çiftlerin kaygı durumu ve danışmanlık gereksinimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., Brown, S. (2007). The warwick-edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK ;validation. *Health and Quality of Life Outcomes* 5, 63.
- Turan, M.G. (2023). *Çalışan kadınların toplumsal cinsiyet algılarının,psikolojik sağlamlık düzeyleri ve stresle baş etme yöntemleriyle olan etkileşimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, N.H. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ile evliliğe yükledikleri anlam ve eş seçme kriterleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, B. (2018). *Çalışan ve çalışmayan kadınların sosyal görünüş kaygısı ve psikolojik iyi oluşaısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Denetimi Üzerine Bir Araştırma: Van, Gevaş Örneği

A Research On Supervision Of Pre-School Teachers: The Case Of Van, Gevaş

ÖZET

Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi, okul öncesi eğitim de amaçlarına ulaşip ulaşılmadığını ölçmek için denetlenmelidir. Öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir ve bu yeterliklerin gelişmesinde, öğretmenlere rehber olacak denetçilerin katkısı çok önemlidir. Anasınıfı öğretmenlerini denetleme sorumluluğu, son yıllara kadar ilköğretim müfettişlerindedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı, 2014 yılında yaptığı yeni bir düzenlemeyle bu yetkiyi müfettişlerden alarak, okul müdürleri tarafından yapılan denetime yönelik bir düzenleme getirdi. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürleri tarafından denetlenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Araştırma grubu, Van ili Gevaş ilçe merkezinde görev yapan üç okul müdürü ve üç anasınıfı öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın birinci bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişim özelliklerine ilişkin beş soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunlarının gözlemlenmesi için hazırlanan yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı bir gözlem formu mevcuttur. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin denetim konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları, okul işlerinin yoğunluğundan dolayı denetime yeterli zaman ayıramamaları ve tarafsızlık kriterlerini tam anlamıyla yerine getirememeleri gibi, okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunları olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri, okul öncesi öğretmenlerini denetleme konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu düzeltilmesi için, okul yöneticiliği ve denetçiliği hakkında daha fazla bilgi edinmeleri gerekmektedir; bunun sağlanması için de hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Okul müdürleri, iş yoğunluklarından dolayı denetime yeterli zaman ayıramadıklarından zümre başkanları denetimi sisteminin uygulanması önemlidir. Müfettişlerden önce zümre başkanlarının denetleyip gereken tedbirleri alması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmenleri, Denetim, MEB, Van, Gevaş

ABSTRACT

As in all levels of education, pre-school education should be supervised in order to measure whether it has achieved its objectives. In order for students to reach the desired level, teachers need to have competences in some areas and the contribution of supervisors who will guide teachers in the development of these competences is very important. The responsibility of supervising kindergarten teachers was with primary education inspectors until recent years. However, with a new regulation in 2014, the Ministry of National Education took this authority away from inspectors and introduced a regulation for the supervision by school principals. The aim of this study is to determine the problems faced by preschool teachers while being supervised by school principals and their solution suggestions. The research group consists of three school principals and three kindergarten teachers working in Gevaş district centre of Van province. In the first part of the study, which was carried out using qualitative research method, there are five questions about the personal and professional development characteristics of preschool teachers. In the second part, there is an observation form with semi-structured questions prepared to observe the supervision problems of preschool teachers. The results of the study revealed that school principals are not sufficiently equipped for supervision, cannot allocate enough time for supervision due to the intensity of school work, and cannot fully fulfil the criteria of impartiality as the supervision problems of preschool teachers. School principals were observed to have insufficient knowledge about supervising preschool teachers. In order to remedy this situation, they need to learn more about school management and supervision; in-service training programmes should be organised to ensure this.

Keywords: Preschool Teachers, Supervision, Ministry of National Education, Van, Gevaş

GİRİŞ

Millî eğitime bağlı olarak açılan okullarda ve özel öğretim kurumlarında okul öncesi eğitim sınıfları yer almaktadır. Eğitim sistemimizin ilk birimi olan okul öncesi eğitim ilkökula henüz başlamamış 0- 6 yaş çocukların değişik gelişim alanlarının eğitimlerini kapsamaktadır. Millî eğitimimiz içerisinde okul öncesi bağımsız anaokulları, diğer öğretim kurumlarına bağlı olan anasınıfları ve kız meslek liselerinde uygulama sınıfları olarak açılmaktadır (Oğuz, 2016:56).

Okul öncesi eğitim; “çocukların bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve yeteneklerinin göz önünde bulundurularak sağlıklı bir şekilde duygusal, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerinden gelişimlerine destek sağladığı, yaratıcı yönlerinin meydana çıkarıldığı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, çocukların kendilerine karşı güven duygusunun gelişiminin sağlandığı bir eğitim durumudur” (Zembat, 1992, ss.11).

Alican Gök 

How to Cite This Article

Gök, A. (2023). “Okul Öncesi Öğretmenlerin Denetimi Üzerine Bir Araştırma: Van, Gevaş Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:112; pp:7279-7288. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70482>

Arrival: 06 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ülkemizde kadının ailesine ekonomik katkıda bulunmak veya kendisini belli bir statü sağlamak amacıyla çalışmaya başlaması da okul öncesi eğitimin önemini arttırmaktadır. Ayrıca kırsal ve gecekondulu bölgelerindeki ailelerin çocuğunun eğitiminde örnek teşkil etmesi sebebiyle okul öncesi eğitiminin önemli olduğu açıkça belli olmuştur, yani bu kurumlar aile içinde eğitimin eksik kalan kısımlarını da dengeleme görevini de üstlenmelidir (Poyraz ve Dere, 2003, ss.17).

Erken yaşlarda çocuğa sağlanan eğitimin yalnız çocuğa ve ailelerine yararlı olmadığı buna ek olarak toplumların içinde gerekli olduğu fikri, her bir çocuğun mümkün oldukça erken yaşlarda eğitimi almaları düşüncesini ortaya çıkarmıştır. İnsan yaşamının ilk altı yılı, gelişmelerinin en çok etkili, en hızlı, içerisinde yaşanılan çevresiyle etkileşimin en çok olduğu yıllardır. Bu yıllarda ki eğitimin, çocuğun gereksinimlerine ve özelliklerine uygun olarak verilmeleri gerekmektedir. Ailelerin bu eğitimleri karşılayabilecek parası veya bilinci olmaması nedeniyle bütün çocuklara erken yaşlarda eğitimlerini alabilmelerine fırsat verilmesi, her toplumun başta gelen sorunlarından. Olanakların kısıtlı olması nedeni gibi zor şartlara rağmen çocukların erken dönemlerde eğitimden faydalanmasının gerekli olduğu, yapılan bilimsel çalışmaların sonucunda da anlaşılmış olup ve bütün çocuklara eğitim fırsatlarının sağlanması hayali, ' ' fırsat eşitliği kavramıyla beraber yaygınlaşmıştır. (Özdemir ve Bacanlı,2007, ss.14).

Sistemin denetim araçlarıyla parçalarının arasında açıklık eğilimi girmektedir. Örgütlerde denetimi zorunlu kılan faktörlerden biriside örgütlerin güç kaybetmelerini (entropi) önlemektir. Sistem denetimsiz olursa düzensiz bir hal alır ve durağanlık başlayarak ve güç kaybı ortaya çıkar (Kimbrough ve Burkett, 1990:170; Akt. Aydın, 2005:3 Bunlar ise örgütlerin süreç, girdi ve çıktı durumlarının programlı ve planlanmış olarak sürekli gözlemlenmesi ve değerlendirilmeleriyle mümkün olabilmektedir). Bu nedenle örgütlerin, amaç gerçekleştirmelerindeki derecelerinin sürekli bilinmesi ve izlenmesi gerekmektedir. (Aydın,1998:162–163).

Ders denetimi, okullarımızda genel denetimler esnasında veya bundan farklı olarak yapılabilen, öğretmenlerin kendi alanlarındaki çalışmalarını, yetişkinlik durumlarını, uyguladıkları yöntemleri, bunları uygulamalardaki yeterlilik durumlarını, öğrencilerin yetiştirme seviyelerini inceleyip değerlendirmeye yönelik olan bir denetim tarzıdır (Taymaz, 1982, ss.88).

Eğitim sistemimizin içinde yer alan denetimin tarihsel olarak gelişimi Cumhuriyet ve İmparatorluk dönemi diye iki ayrı bölümde incelenebilmektedir. İlk olarak, 1838 tarihinde Rüştiye Mekteplerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişmesi, öğretimdeki aksaklıkların giderilmesini sağlamak üzere görevlendirilen memurlarca denetlendikleri görülmüştür (Taymaz, 1997, ss.14).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin istenilen kazanımları elde edip etmediklerini ve ülke hedeflerine ulaşılma derecesini kontrol etmek için eğitimin her kademesinde denetim yapmaktadır. Öğretmenlerin denetimi, eğitime yapılan yatırımların yerinde kullanılıp kullanılmadığının ve öğrencilerin eğitimde istenilen hedeflere ulaşp ulaşmadıklarının izlenmesi ve denetlenmesi faaliyetleri içinde, eğitim sisteminin bir gerekliliği olarak ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitim de diğer eğitim kademeleri gibi amaçlarına ulaşp ulaşmadığını değerlendirmek için denetlenmeye gereksinim duyar. Denetim, bir bireyin organizasyonu gözetleyip gözlemleyebilmesi için atanma durumudur. Kısacası, denetim organizasyonun amacını değerlendirebilir ve bu amaçlar için atılan izleri de takip etmektedir (Kaya, 1991). Her kuruluş kendilerinden beklenen performanslarının ölçülmesine gereksinim duyarlar ve ayrıca okulların başarı durumlarının ölçülmelerinde kullanılan en çok kullanılan yöntemden biri de denetlemedir. Bu nedenle ilkin başarıyı ölçebilen ölçütler belirlenip ve okulların bu ölçütleri karşılayabilip karşılayamadıklarına bakılmalıdır (Yavuz, 2010).

Son yıllarda okullarda yapılan denetim, teftiş durumundan değerlendirmeye doğru yönelmiştir. Teftiş düşüncesini tersi olarak, denetleme sürecinde yer alan yeni düşünce, öğreticilikten ziyade iletişimsel, hiyerarşik olmak yerine uzlaşmacı, yargılamaktan çok açıklayıcı ve cezalandırma düşüncesinden çok destekleyici olmasıdır (Sullivan ve Glanz, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan eğitici faaliyetler ilk önce ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenmekteydi. Ancak müfettişlerin okul öncesi eğitimleri konularında uzman olmamaları nedeniyle bu denetim sürecinde çeşitli sorunlar yaşandı. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), yeni olarak bir yönerge yayımlayarak ilköğretim öğretmenlerinin denetlenmesi görevini ilköğretim müfettişlerinden alarak, okul müdürlerine verdi. Bu sayede, öğretmenleri daha iyi gözlemleyerek onlara yol gösterebilecek kişilerin gözetimi altında okulların denetimi gerçekleştirilebilecektir.

Problem Durumu

Eğitimde, öğrencilerin belirli bir seviyeye gelmeleri için öğretmenlerin belirli alanlarda yeterlik durumlarına sahip olunması gereklidir. Bir görevi veya işi yapabilme gücüne yeterlilik denilmektedir ve öğretmen yeterlik durumları, genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik formasyon bilgisi diye gruplandırılabilir. Bu yeterlik durumlarının gelişmelerinde denetçilerin katkıları oldukça önemlidir ve şuan günümüzde denetlemekten ziyade rehberlik esaslı olan rolleri ve yeterlikleri bulunmaktadır.

Türkiye’de öğretmen denetlenmesi son senelere kadar, Millî Eğitim Bakanlığı içinde bir altında yer alan sistem olmasıyla örgütlenen bakanlık bünyesinde yer alan müfettişler ve eğitim müfettişleri ile yapılmaktaydı. Fakat eğitimimiz sisteminde yer alan yeniliklerin ve gelişmelerin çerçevesi kapsamında denetleyici sisteminde de yer yer yeni olarak düzenlemeye gidilmiş bulunmaktadır. En kapsayıcı değişim 2010’lu yılların başlarında yaşanmış olup ve bu süre zarfında yapılmış düzenlemeler ile eğitim denetmenlerinin görevleri baştan düzenlenmiştir. En son 2014 ve 2016’da yapılan düzenlemelerin ardından da yeniden tanımlanmış olan maarif müfettişlerinin görevlerinin içerisinde öğretmen denetimi bulunmamaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin ders denetlenme işleri daha önceden belirlenmiş olan mevzuatça okul müdürlerine devredilmiştir (MEB, 2000).

Bu gelişme ile beraber okul müdürlerinin derslerde denetim yapmaları konularında iş yükü ve yeterlilik tarzında konuları ile bağdaştırılarak tartışılmaları konu olmaya başlanmıştır. Bu nedenle, okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerini geliştirmeleri ve değerlendirmeleri için yaptıkları ders denetimi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunları ve çözüm önerileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma problemine ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- ✓ Okul öncesi eğitimde, okul müdürleri denetim yapma konusunda yeterli bilgiye sahip midir?
- ✓ Okul müdürleri, aynı kurumda görev yaptığı okul öncesi öğretmenlerini tarafsız bir şekilde denetleyebilmekte midir?
- ✓ Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken, öğretmenlere karşı takınacakları tutum çalışanların motivasyonunu nasıl etkilemektedir?
- ✓ Okul müdürleri, okul öncesi öğretmenlerinin denetiminde rehberlik ve düzeltme etkinliklerini yeterli düzeyde gerçekleştirebilmekte midir?
- ✓ Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- ✓ Okul müdürleri ders denetimi yaparken nelere dikkat etmektedir ve bu denetimi yapmaya yeterli zaman ayırabilmekte midir?
- ✓ Okul müdürleri, yaptıkları denetimin sonucunda öğretmene geri bildirim sağlamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma grubu, araştırmanın modeli, bilgi toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin süreç ve işlemler açıklanmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunlarını ve çözüm önerilerini incelemektedir. Veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Birinci bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel, mesleki gelişim özelliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı beş soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunlarının gözlemlenmesi için hazırlanan yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı gözlem formu yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunlarını “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu” ile incelenmesini sağlayan nitel bir araştırmadır. Gözlem tekniği nitel araştırmalarda yaygınca kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Van ili Gevaş ilçesi merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan müdürler ve anasınıflı öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya üç okul müdürü (M1, M2, M3) ve 3 okul öncesi öğretmeni (Ö1, Ö2, Ö3) katılmıştır.

Bilgi Toplama Aracı

Bilgi toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunlarının gözlemlendiği form yer almaktadır. Bu form yarı yapılandırılmış 10 adet soru içermektedir. Bu sorular;

- ✓ Okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerini denetleme konusundaki yeterlilik düzeyleri nedir?
- ✓ Okul müdürleri, aynı kurumda görev yaptıkları okul öncesi öğretmenlerini tarafsız bir şekilde denetleyebilirler mi?
- ✓ Okul müdürlerinin denetim görevleri sırasında takınacakları tavırlar, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonunu nasıl etkiler?
- ✓ Okul müdürleri, okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerini yeterli düzeyde denetleyebiliyorlar mı?
- ✓ Okul müdürleri, okul öncesi öğretmenlerinin düzeltme etkinliklerini yeterli düzeyde denetleyebiliyorlar mı?
- ✓ Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen okul öncesi öğretmen denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- ✓ İlköğretim okulu öğretmenleri bakış açısıyla, bazı değişkenler çerçevesinde, okul müdürleri nasıl tarafsız bir şekilde okul öncesi öğretmenleri denetleyeceklerdir?
- ✓ Okul müdürleri iş yükünden dolayı okul öncesi öğretmenlerini denetim faaliyetlerine yeterli zaman ayırabiliyorlar mı?
- ✓ Okul müdürleri okul öncesi öğretmenlerini denetlerken dikkat ettikleri şeyler nelerdir?
- ✓ Okul müdürleri okul öncesi öğretmenlerini denetledikten sonra geri bildirim sağlıyorlar mı?

Bilgilerin Toplanması ve Analizi

Uzman görüşlerinden faydalanılarak hazırlanan veri toplama aracı, 16 Nisan 2018 ile 30 Nisan 2018 tarihleri arasında üç okul öncesi öğretmeni ve üç okul yöneticisine uygulanmıştır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunlarına ilişkin soruların yer aldığı gözlem formları ve kişisel bilgi formu kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, uzman görüşlerine dayanarak araştırmacı tarafından hazırlanan on sorulu gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, “içerik analizi” tekniğiyle incelenerek başlıca örüntüler belirlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada incelenen soruna yanıt verecek alt problemlere dair bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Alt problemler, verilen sıraya göre belirlenmiş bulgular ve bu bulguların yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimde, Okul Müdürleri Denetim Yapma Konusunda Bilgilerinin Yeterliliği

Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
-	-	Ö1 Ö2 Ö3	Okul müdürleri okul öncesi eğitim alanına hâkim olmadıklarından denetim konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Bu nedenle, anasınıflarına yeterince önem vermemekte ve denetimlerinde yeterli bilgiye sahip olmamaktadırlar.
Yönetici Kodu	Olumlu Gözlemler	Yönetici Kodu	Olumsuz Gözlemler
M1	Okul müdürlerinin alanı okul öncesi öğretmenliği bölümü ise, yeterli bilgiye sahiptir.	M2 M3	Okul öncesi eğitimi, diğer bölümlerden farklılık gösterdiği için okul müdürleri bu alanda ders denetimi konusunda zorlanabilmektedir. Bu nedenle, müdürlerin bu alanda kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi kurslara katılmaları önemlidir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, okul müdürlerinin denetim yapma konusundaki bilgilerinin yeterliliği konusunda olumlu bir gözlem yapılmamıştır. Olumsuz bir gözlem olarak, okul müdürlerinin okul öncesi alanına hâkim olmadıkları için denetim konusunda yetersiz oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca ilkokullardaki müdürlerin anasınıflarına gereken önemi vermemeleri ve bu nedenle de okul öncesi öğretmenlerini denetleme konusunda gereken önemi göstermedikleri de gözlenmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin denetim yapma konusundaki bilgilerinin yeterliliği durumuyla ilgili olarak olumlu bir gözlem, okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde çalışıyorlarsa yeterli bilgiye sahip

olacakları yönündedir. Olumsuz bir gözlem ise okul öncesi eğitimiyle ilgili uygulamalar ve kazanımların farklı bir alana ait olduğundan dolayı, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yetersiz kalabilecekleri ve bu nedenle kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi kurslarla desteklenmeleri gerektiği yönündedir. İlköğretim okullarındaki okul öncesi öğretmenleri, diğer okul öncesi öğretmenlerinden ve müdürlerinden destek alamamaktadır. Bundan da şu sonuç çıkıyor ki yeni yapılan denetim yönergesi, ilköğretim okullarındaki öğretmenler için farklı bir değişikliğe neden olmamıştır çünkü müdürler, okul öncesi eğitimi dışındaki branşlardan gelmektedirler ve bu nedenle okul öncesi öğretmenlerini denetleme konusunda bilgileri yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler, yönergeler, evrak işleri ve karmaşık bürokratik işlerde kendilerine yol ve yöntem gösterecek birilerine gereksinim duydıklarında ve ayrıca sınıf da yapılan etkinlikleri yönetme konusunda da uygulamalı bilgilere gereksinim duymaktadır. Okul öncesi eğitim anlamında duyarlı ve yüksek donanım sahibi olan bir yönetici, öğretmenlerin tüm bu gereksinimlerini karşılayabilecektir. Okulların etkin olması, yöneticilerin etkin olmasıyla da alakalıdır. Okullarda yer alan en kolay etkinlik bile tesadüfe bırakılmayacak ve itina ile planlanması kadar önemlidir. Mevcut durum eğitim yöneticilerine önemli ölçüde sorumluluklar getirmektedir. Etkin okullarla alakalı araştırmalar, okul yöneticilerinin etkin okulun önemli etkenlerinden bir tanesi olduğunu kanıtlamaktadır (Balcı, 1993, s.23).

Tablo 2. Okul müdürleri aynı kurumda görev yaptığı okul öncesi öğretmenlerini denetlerken tarafsız bir şekilde denetim gerçekleştirebilme durumları

Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
-	-	Ö1 Ö2 Ö3	İnsanlar arasındaki ilişkiler, sürekli aynı ortamda bulunmanın bir sonucu olarak artar ve bu nedenle tarafsızlık azalır.
Yönetici Kodu	Olumlu Gözlemler	Yönetici Kodu	Olumsuz Gözlemler
M1	Sorumluluklarını kanun ve yönetmeliklere uygun bir şekilde yerine getiren okul müdürleri, denetimi yaparken tarafsız olurlar.	M2 M3	Okul müdürleri, denetimi yaparken kişisel problemlerini okul içine ve denetime yansıtabilecekleri için tarafsız olamayabilirler.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında, aynı kurumda görev yapan okul müdürlerinin tarafsız bir şekilde denetim gerçekleştirdiği yönünde olumlu bir gözlem bulunmamaktadır. Bunun yerine, okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenleriyle yakın çalışmanın insanlar arası ilişkileri artıracığı ve bu nedenle de tarafsızlığın azalacağı yönde olumsuz bir görüş ortaya konmuştur.

Ayrıca Tablo 2’de okul müdürlerinin görüşleri de dikkate alındığında, aynı kurumda görev yapan okul öncesi öğretmenlerini tarafsız bir şekilde denetleyen okul yöneticilerinin sorumluluğunu kanunlara ve yönetmeliklere uygun bir şekilde yerine getirdikleri ve bu denetimi tarafsızlıkla gerçekleştirecekleri belirtilmiştir. Ancak olumsuz olarak, bazı okul müdürlerinin kişisel problemlerini denetime yansıtacağı ve bu nedenle de tarafsızlık ilkesini uygulayamayacağı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin meslekî gelişim süreçlerinde doğru ve tarafsız bir şekilde değerlendirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmen performansının değerlendirilmesi, tarafsız ölçme araçları kullanarak önceden belirlenmiş kriterlerle karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılması anlamına gelir. Ancak, öğretmen performansının gerçekçi bir şekilde değerlendirilebilmesi için bu konuda çeşitli kişiler ve kaynaklardan bilgi toplanması gerekmektedir. Bununla birlikte, mevcut uygulamaların öğretmen performansını ölçmede yetersiz olduğu düşünülmektedir. Okul müdürlerinin aynı görev yerinde çalışan öğretmenleri denetlemeleri, okulun başarısını gösterme açısından önemlidir ancak aynı zamanda kendilerini de denetlemeleri anlamına geleceği için tarafsızlık konusunda sorun teşkil edebilir. Çünkü öğretmenlerin başarısızlığı aynı zamanda okulun başarısının da bir göstergesi olacaktır. Bu durumda bazı okul müdürlerinin kendilerini başarısız gösteren durumlarda müdahaleci olabilecekleri ve tarafsızlık ilkesine uyamayabilecekleri söz konusu olabilir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin denetim görevlerini yaparken, öğretmenlere karşı takınacakları davranışlar çalışanların motivasyonunu olumlu/olumsuz etkileme durumu

Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
-	-	Ö1 Ö2 Ö3	Denetim sırasında sergilenen olumsuz davranışlar, sürekli eleştirilmek ve olumlu yönde desteklenmemek öğretmenin sınıftaki motivasyonunu düşürmektedir. Bu durum odaklanmayı da güçleştirmektedir.
Yönetici Kodu	Olumlu Gözlemler	Yönetici Kodu	Olumsuz Gözlemler
M1 M2 M3	Değerlendirmelerde amaç, öğretmenin motivasyonunu olumlu yönde etkilemek için yapıcı bir tutum sergilemektir. Bu amaç doğrultusunda rehberlik yapılmalı ve denetim sürecinde birey eleştirel bir tutumla incitilmemelidir. Bunun yerine, öğretmenin daha iyi bir eğitimci olmasını sağlayacak güçlü yönleri ortaya çıkarılmalıdır.	-	-

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin denetim görevlerini yaparken öğretmenlere karşı takınacakları davranışların çalışanların motivasyonunu olumlu yönde etkilemediği ve eleştirel yaklaşımın motivasyonun düşmesine sebep olduğu belirtilmiştir. Olumsuz yönde etkileyen durumlar arasında olumsuz yaklaşım, yeterli rehberlik faaliyetinde bulunmama ve sadece evrak kontrolü yapma gibi durumlar da yer almaktadır. Bu nedenle, okul müdürleri denetim yaparken öğretmenin motivasyonunu olumluya çevirmek için rehberlik yaparak güçlü yönlerini ortaya çıkarmalıdır. Denetim sürecinde yapılan değerlendirmelerde amaç bireyi eleştirel bir tutumla rencide etmek değil daha iyi bir öğretmen olmasını sağlamaktır. Motivasyonu düşük öğretmenlerin meslekten doyum düzeyleri ve başarıları düşebilir, stres yaşayabilir ve bu durum diğer öğrencileri ve meslektaşlarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak motivasyon düzeyi yüksek çalışanların yer aldığı bir kurumda verimlilik daha yüksektir ve belirlenmiş hedeflere erişmek için ellerinden gelen çabayı gösterirler. Motivasyon, bireyin algılama gücünü artırır, çalışanları sorumluluk alma konusunda ilgili duruma getirir ve onların problem çözme konularında da olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur.

Tablo 4. Okul müdürleri, okul öncesi öğretmenlerinin denetiminde rehberlik etkinliklerini, düzeltme etkinliklerini yapabilme düzeyleri

Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
Ö3	Okul müdürleri, okul öncesi alanına hâkim oldukları sürece yeterli rehberlik ve düzeltme etkinliklerini yapabilirler.	Ö1 Ö2	Okul müdürleri, değişen plan, program ve uygulamalardan haberdar oldukları takdirde daha iyi rehberlik ve düzeltme etkinliklerini yapabilirler. Ancak, bu konuda kısmen başarılı olabildiklerini söylemek mümkündür.
Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
M1 M3	Okul müdürleri okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun ise okul öncesi öğretmenlerinin denetiminde yeterli düzeyde rehberlik ve düzeltme etkinliklerini sağlayabilirler.	M2	Okul müdürleri, okul öncesi alanında yeterli bilgi sahibi olmadıkları için eksiklikleri tam tespit edemediklerinden rehberlik ve düzeltme etkinlikleri konusunda yetersiz kalmaktadırlar.

Tablo 4'te yer alan verilere göre, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmede, okul müdürleri okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik ve düzeltme etkinliklerini yeterli düzeyde yapabildikleri konusunda olumlu bir görüş belirtmiştir. Ancak, planlar, programlar ve uygulamalardaki değişikliklerden haberdar olmaları durumunda daha iyi performans sergileyebilecekleri konusunda kısmi bir olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri de dikkate alınarak yapılan değerlendirmede ise, okul öncesi öğretmenlerinin denetimi altında yeterli düzeyde rehberlik ve düzeltme etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri yönünde olumlu bir sonuç elde edilmiştir. Ancak, yetersiz kalma sebeplerinin okul müdürlerinin okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgilere sahip olmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Denetim işlemi, kurumda çalışan personelin görevlerini yerine getirme şeklinin incelenerek eksikliklerin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması sürecidir. Denetçilerin yönetici, lider, rehber, öğretici ve araştırmacı olarak görev yapmaları gerekmektedir (Taymaz, 1982, ss.25).

Denetimin yönetim işlevi olduğu düşünüldüğünde, yönetim yaklaşımlarındaki değişimlerin denetim yaklaşımlarını da etkilediği söylenebilir. Klasik yönetim yaklaşımları daha çok teknik yönleri öne çıkarırken insan ilişkilerine dayanan yaklaşımlar ise rehberlik boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Modern denetleme işlevleri ise durumları saptayabilme, değerlendirebilme ve düzeltme-geliştirebilme şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlere daha iyi rehberlik sağlayabilmeleri için müdürlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek amacıyla sınıf içi aktiviteler için standartlar geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu sayede öğretmenler performansları hakkında geribildirim alarak kendilerini

geliştirebileceklerdir. Bu durum hem öğretmenlerin hem de müdürlerin okul standart durumlarını yüksek tutmak için motivasyonlarını arttıracaktır.

Tablo 5: Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetiminin olumlu ve olumsuz yönleri

Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
Ö3	Okul müdürü başarılı bir denetim yaparsa, öğretmenin eksikliklerini gidermesine ve kendini geliştirmesine yardımcı olabilir.	Ö1 Ö2	Denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın, bir baskı yaratır. Denetimin sonucundaki puanlama kader belirleyici olduğunda, daha fazla öğretmeni olumsuz etkiler.
Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
M1 M3	Okul müdürleri, okul öncesi öğretmenlerini yıl içinde gözlemleyebilme imkânına sahip olabilirler.	M2	Okul müdürleri, denetimlerde tarafsız olamayabiliyorlar ve öğretmenler üzerinde baskı hissetmelerine neden olabiliyorlar.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetimi olumlu ve olumsuz yönleri açısından incelenmiştir. Olumlu gözlem olarak, okul müdürünün başarılı bir denetim yapması durumunda öğretmenin eksikliklerini gidermesine ve kendini geliştirmesine yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Olumsuz gözlem olarak ise denetimin kim tarafından yapılırsa yapılsın baskı yaratabileceği ve denetimin sonucundaki puanlamaların daha fazla öğretmeni olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri de değerlendirildiğinde, olumlu gözlem olarak okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerini yıl içinde gözlemleyebilmelerine olanak sağlayacakları yönünde bir görüş belirtilmiştir. Ancak bazı durumlarda okul müdürlerinin tarafsız olamayabilecekleri ve bu durumun öğretmenler üzerinde baskı hissi yaratabileceği vurgulanmıştır.

Okul müdürü denetiminin olumsuz yönleri de ele alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin denetime gerektiği kadar zaman ayıramamaları, tarafsızlık kriterlerine tam olarak uymamaları ve denetim konusunda yeterli donanımına sahip olmamaları gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların aşılması için zümre başkanları denetimi sistemi gibi alternatiflerin düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul müdürlerinin tarafsızlığı ve hakkaniyeti koruyabilmeleri için Bakanlıkça etik değerler geliştirilmesinin gerekli olduğu vurgulanarak, bu değerlere uymayan okul müdürleri gerektiğinde müfettişler tarafından denetlenmeli ve yaptırımında bulunulmalıdır.

Sonuç olarak, denetim işlevinin yönetim açısından önemli olduğu belirtilerek, sistemdeki sorunlu alanların tespit edilmesine ve çözüm önerileri sunulmasına yardımcı olan bir işleve dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 6. Okul müdürleri ders denetimi yaparken nelere dikkat ettikleri ve bunun denetimini yapmaya yeterli zaman ayırabilme düzeyleri

Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
-	-	Ö1 Ö2 Ö3	Gerekli dosyalar, sınıf düzeni, öğrencilerin durumu ve yapılan etkinlikler incelenmektedir, ancak bu inceleme genellikle hızlı bir şekilde gerçekleştirilmekte ve evraklar gözden geçirildikten sonra sınıfa genel bir bakış atılarak denetleme tamamlanmaktadır. Bu durumda yeterli zaman ayrılamamaktadır.
Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
M1	Sınıfın düzeni, yapılan etkinlikler, gerekli evraklar ve öğretmenin öğrencilerle olan ilişkisi üzerinde dikkatle durulmalıdır. Bu, yeterli zaman ayrılamasa bile öğretmenin önceliği olmalıdır.	M2 M3	Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi ve yaptıkları çalışmaların denetlenmesi, şube sayısı, öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda zaman açısından zorluklar ortaya çıkarabilmektedir.

Tablo 6'da gösterildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, okul müdürlerinin ders denetimi yaparken nelere dikkat ettiği ve bunun için yeterli zaman ayırıp ayıramama konusunda olumlu bir gözlem bulunmamaktadır. Olumsuz gözlem olarak, gerekli dosyaların, sınıf düzeninin, öğrencilerin durumunun ve yapılan etkinliklerin incelendiği, ancak genellikle bu incelemelerin hızlı bir şekilde gerçekleştirildiği, evrakların gözden geçirildikten sonra sınıfa genel bir bakış atılıp denetlemenin tamamlandığı ve bunun için yeterli zaman ayrılamadığı belirtilmiştir. Tablo 6'da, okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak, ders denetimi yaparken sınıf düzenine, yapılan etkinliklere, gerekli evraklara ve öğretmenin öğrencilerle olan ilişkisine dikkat ettikleri ve bu konulara yeterli zaman ayrılamasa bile zaman ayırmaları gerektiği ifade edilmiştir. Olumsuz bir gözlem olarak, şube sayısı, öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme ve çalışmalarının denetlenmesinin zaman açısından sıkıntı yarattığı görüşü dile getirilmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin

yaklaşık olarak zamanlarının üçte birini denetim ve program çalışmalarına harcadığı belirtilmektedir. Ancak gerçekte, müdürler bu işlere harcamak istedikleri zamanın yarısını bulamamaktadırlar. Yapılması gereken diğer işler bu kadar fazla zamanı ayırmalarına izin vermemektedir. Bir araştırmanın sonuçları bu durumu açıkça göstermektedir (Sağlamer, 1975, ss.108-109). Okul müdürleri hemen hemen zamanlarının üçte birini teftiş ve program çalışmalarına harcamaktadır. Gerçekte ise müdürler zamanlarının yarısını anılan bu işlere harcamak istemektedirler. Fakat yapılması gereken diğer işler buna imkân vermemektedir. Yapılan bir araştırmanın sonuçları bu durumu çok iyi göstermektedir (Sağlamer, 1975, ss.108-109).

<u>Görevler</u>	<u>%</u>
Yönetim	%30
Denetim	%35
Büro işleri	%14
Öğretim	%3
Diğer işler	%18

Okul müdürlerinin yukarıda belirtilmiş faaliyetleri yapabilmeleri için zamanlarının fazla bir bölümünü bu faaliyetlere ayırmaları gerekmektedir. Yukarıdaki araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri zamanlarının fazla bir bölümünü yönetsel işlere ayırırken, eğitim ve öğretimin geliştirilmesiyle ilgili faaliyetleri ihmal etmektedirler. Bu durum, okul yöneticilerinin daha fazla bürokratik yönleriyle uğraştıkları, değerlendirme, denetim, personel geliştirme, program geliştirme gibi faaliyetleri daha az veya hiç yapmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, Türkiye’de okul yöneticilerinin çoğu yöneticilik eğitimlerini almaması ve eğitim yöneticiliğinin meslekleşememe sorunu bu durumun önemli belirleyendir.

Tablo 7. Okul müdürleri yaptığı denetimin sonucunda öğretmene geribildirim sağlama durumları

Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
Ö1 Ö2 Ö3	Denetim sonrasında tespit edilen eksikliklerin düzeltilmesi için gerekli düzeltme etkinlikleri yapıp geribildirim sağlanmaktadır.	-	-
Öğretmen Kodu	Olumlu Gözlemler	Öğretmen Kodu	Olumsuz Gözlemler
M1 M2 M3	Öğretmenlere rehberlik ve düzeltme etkinlikleri yapılırken, öğretmenlerin varsa eksikliklerini gidermeye yardımcı olmak ve daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla geri bildirim, denetimin en önemli aşaması olarak uygulanmaktadır.	-	-

Tablo 7’de okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, okul müdürlerinin yaptığı denetim sonucunda öğretmenlere geri bildirim sağlanması konusunda olumlu gözlem bulunmaktadır. Eğer denetim sonrasında eksiklikler tespit edilirse, düzeltme etkinlikleri yapılarak öğretmenlere geri bildirim sağlandığı belirtilmektedir. Bu konuda olumsuz bir gözlem bulunmamaktadır.

Okul müdürleri, denetim sonucunda öğretmenlere eksikliklerini göstermenin yanı sıra, olumlu yönlerini de vurgulamalı, başarılı çalışmalarını örnek göstererek öğretmenleri motive etmelidir. Her denetim sürecinin sonunda bir değerlendirme yapılması önemlidir. Denetim, yönetim süreçlerinden biri olan değerlendirme ile birbirini tamamlayan bir bütünlük gösterir. Bu nedenle okul müdürleri, denetim sonucunda öğretmenlere geri bildirim sağlamalıdır. Denetim süreci, eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesi yoluyla öğretmenlerin kişisel gelişimine ve örgütsel öğrenmeye katkı sağlar. Denetim sırasında ortaya çıkan eksiklikler, öğretmen ve yöneticilere hizmet içi eğitim verilerek giderilebilir. Bu şekilde eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesindeki eksiklikler planlanır ve öğretmenlerin gelişimleri desteklenir.

Denetim, bir eğitim sisteminin bir parçası olarak, bilgi toplama, değerlendirme ve örgüt amaçlarının geliştirilmesi süreçlerine katkıda bulunur. Denetim sonuçlarına dayalı olarak örgütlerin etkinlikleri, gelişimleri ve problem çözme yetenekleri iyileştirilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürleri tarafından denetlenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Çalışma sonucunda, okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerini denetleme konusunda genel olarak yeterlilik düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Müdürlerin aynı kurumda görev yaptıkları öğretmenleri tarafsız bir şekilde denetleme becerisine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Müdürlerin denetim görevlerini yerine getirirken, takınacakları davranışların öğretmenlerin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyeceği belirlenmiştir. Öğretmenler müdürlerinin okul öncesi eğitimi ile alakalı yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarından dolayı kendilerine rehber olamadıklarını ve genel anlamda denetlemenin gelişimlerine katkıda bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Müdürler ise denetim yapılmasının öğretmenlerin gelişim

durumlarına katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Denetim esnasında yaşanan sorunlarla alakalı olarak öğretmenler müdürlerin denetim esnasında daha fazla evrak denetlenmesini önemli bulduklarını ve denetim sürelerini yetersizliği konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Müdürler ise denetim esnasında daha çok öğretmen-öğrenci iletişimini önemsediklerini ve denetim süresinin yetersiz olmasıyla alakalı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Rehberlik etkinlikleri ve düzeltme faaliyetlerini kısmen yeterli düzeyde gerçekleştirebildikleri gözlemlenmiştir. Müdürler tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetiminin olumlu yönü, öğretmeni yıl içerisinde rahatlıkla gözlemlene imkân sağlamasıdır. Bununla birlikte, denetim sürecinde müdürün sürekli olarak denetlenen öğretmenle aynı ortamda bulunmasının, müdürün yeterli donanıma sahip olmamasının, yoğun iş temposunun ve tarafsızlık kriterlerinin tam olarak yerine getirilememesinin olumsuz yönleri olarak gözlemlenmiştir. Ayrıca, müdürlerin ders denetimi için yeterli zaman ayıramamaları iş yoğunluğundan kaynaklanmaktadır. Ancak, müdürlerin denetimin sonucunda öğretmene yeterli düzeyde geri bildirim sağladığı belirlenmiştir.

Gürbüz ve Can'ın (2018) çalışmasında yer alan "Eğitim denetimi uzmanlığı gerektirir mi?" sorusunu öğretmenlerden bütününe yakını evet olarak cevaplamışlardır. Öğretmenler kendilerini denetleyen kişilerin mevcut alanlarında uzmanlaşmış olmalarını beklemektedirler. Alanlarında uzmanlaşmış kişiler tarafından denetimlerinin yapılması; denetimlerin güvenilir olabilmeleri, öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlaması, tarafsız ve etkili denetim açısından önem arz etmektedir. Öğretmenler alanında uzman olmayan kişilere karşı denetimlerin yetersiz olacağı konusunda endişe duyma, güvensizlik, denetleyenin fikirlerini benimsememe, denetimin gereksiz olduğu düşüncesine kapılma farklı tepkilerde bulunabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da okul öncesi eğitimi alanında uzman ve denetleme konularında uzman olmayan müdürlerce gerçekleştirilen denetimlerde öğretmenler denetimlerin faydalı geçmedikleri ile alakalı görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler kendisini denetmenleri alanlarında uzmanlaşmış olmalarını beklemektedir. Dolayısıyla denetleme görevlerini üstlenen okul müdürleri denetleme konularında donanımlı kişiler olmalıdır. Denetleme uzmanı olarak belirlenen okul müdürlerine öğretmenlerin verdikleri tepkiler de, güven ve denetleyene saygılı olma, denetleyenin bilgilerinden yararlanma şeklinde olacaktır.

Sonuç olarak okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri denetleme ile alakalı denetleme öncesinde, denetim esnasında ve denetim sonrasında değişik sorunlar yaşayabilmektedirler. Yaşadıkları bu tür sorunlara müdürler ve öğretmen kendilerince çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Yalnızca yaşanılabilen sorunların belirlenmesi ile yetinilmemesi ve sorunu yaşayanlardan çözüm önerileri de sunmaları beklenmiştir. Ayrıca denetlenen (öğretmen) ve denetim görevinde aktif olan denetmen (okul müdürü) açısından sorunlar irdelenmiştir.

Tarafsız bir denetim süreci için, araştırmacılar tarafından standart bir form ya da ölçek geliştirilerek kullanılabilir. Ayrıca, okul müdürlerine yönelik ders denetimi uygulama süreciyle ilgili seminerler ve hizmet içi kurslar düzenlenmeli, müdürlerin denetim becerileri güçlendirilmelidir. Tarafsızlık ve hakkaniyet ilkesine bağlı kalınması için Bakanlık tarafından etik değerler geliştirilmeli ve bu değerlere uymayan müdürler müfettişlerce denetlenmeli ve gerekli yaptırımlar uygulanmalıdır. Denetim öncesinde, müdürlerin öğretmenlerle görüşerek denetim yapacakları tarih ve zamanı net bir şekilde belirlemesi sağlanmalıdır. Denetim sonrasında ise, tespit edilen sorunlar öğretmenlerle görüşülerek sebepleri belirlenmeli ve çözüm önerileri ortaya konulmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin eksikliklerinin yanı sıra olumlu yönlerinin de ortaya konulması, başarılı çalışmalarının örnek gösterilmesi ve motivasyonlarının artırılması önemlidir. Okul müdürleri, öğretmenlerin belirlenen eksikliklerini öncelikle okul zümre başkanlarıyla gidermeye çalışmalı ve gerektiğinde il milli eğitim müdürlüğünden hizmet içi eğitim talebinde bulunmalıdır. Ayrıca, müdürlerin yoğun iş temposu nedeniyle denetime yeterli zaman ayıramadığı durumlarda, zümre başkanlarının denetim sürecini yürüteceği bir sistemin uygulanması düşünülmelidir. Bu adımların etkili bir şekilde uygulanması, denetim sürecinin kalitesini artırarak öğretmenlerin gelişimine ve örgüt amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydın, D. (2005). *Öğretimde Denetim*. Ankara: egem Yayıncılık
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2018). Eğitimin Denetimi Uzmanlığı Gerektirir mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- MEB, (2014). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete 29072, 26 Temmuz 2014. (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf adresinden 17 Mart 2018 tarihinde erişildi).
- MEB. (2000). 2508 sayılı Tebliğler Dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu. MEB: Ankara, (<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/64-2000> adresinden 10 Mart 2018 tarihinde erişildi).

MEB. (2006). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete. Tarih:02.05.2006, Sayı:26156, (<http://www.idarehukuku.net/mevzuat/Milli-Egitim-Bakanligi-Ilkogretim-Kurumlari-Yonetmeli.html> 15 Mart 2018 tarihinde erişildi).

Oğuz, E. (2016). Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı. U. Akın, (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde (54-56). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2001). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Özdemir, S. & Bacanlı H. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Adım Ajans

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003), *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık

Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques* (2. Baskı). California: Corwin Press.

Sağlamer, E. (1975). Eğitimde teftiş teknikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Taymaz, H. (1982). *Teftiş*. Ankara: Sevinç Matbaası

Taymaz, H. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş-Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayınları

Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş* (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Yavuz, M. (2010). Effectiveness of supervisions conducted by primary education supervisors according to school principals’ evaluations. *The Journal of Educational Research*, 103, 371–378

Yücel, H. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Denetimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Zembat, R. (1992). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Yönetici Özellikleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.